

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Diplomová práce

2014

Bc. Barbora Nachtmanová

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Diplomová práce

Bc. Barbora Nachtmanová

Vizualizace ve výuce češtiny pro cizince

Visualization in teaching Czech for foreigners

Praha 2014

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc. za jeho vstřícný přístup, podnětné připomínky a čas, který věnoval vedení této diplomové práce. Dále děkuji Petře za jazykovou korekturu a v neposlední řadě mé rodině, která mi umožnila studium na vysoké škole.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze, dne 30. května 2014

.....

Jméno a příjmení

Anotace a klíčová slova

NACHTMANOVÁ, Barbora. Vizualizace ve výuce češtiny pro cizince. Praha, 2014. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

Diplomová práce se zaměřuje na možnosti vizuální prezentace učiva češtiny jako cizího jazyka. Cílem je podat teoretické informace o problematice vizualizace ve výuce cizího jazyka, popsat využití vizuálního materiálu v současných učebnicích pro cizince a uvést lingvodidaktická doporučení pro práci s obrazem. Teoretická část práce se zabývá úlohou didaktického obrazu ve výuce, užívanými vizuálními prostředky a vizuálními médii. V praktické části je analyzována vizuální složka vybraných učebnic češtiny pro cizince na základě předem stanovených kritérií. V závěru jsou shrnuty poznatky, které vypovídají o významu vizualizace ve výuce.

Klíčová slova

Vizualizace, didaktický obraz, čeština pro cizince, vizuální materiál, signální gramatika, sociokulturní kontext, učebnice češtiny pro cizince, film ve výuce, didaktický materiál.

Annotation and key words

NACHTMANOVÁ, Barbora. Visualization in teaching Czech for foreigners. Praha, 2014. Master thesis (MBA). Charles University in Prague, Faculty of Arts, Institute of Czech Language and Theory of Communication.

This master thesis analyzes various options related to visual presentation of Czech language as a foreign language subject. The primary aim of this thesis is to provide reader with theoretical information about the problem of visualization as a teaching method of a foreign language, describe the various uses of visual materials in contemporary textbooks for foreigners, and present lingual-didactical recommendations pertaining to the proper use of images. The theoretical part describes the role of didactical image in teaching as well as various visual tools and other visual media related thereof. The practical part of this thesis analyzes the visual component of selected textbooks of Czech language for foreigners on the bases of pre-determined evaluation criteria. Finally, the concluding section presents findings, which explain the importance of visualization in schooling.

Key words

Visualization, didactic image, Czech for foreigners, visual material, signal grammar, sociocultural context, textbook of Czech for foreigners, movie in education, didactic material

Obsah

1 Úvod.....	11
2 Význam vizualizace v edukačním procesu, teoretická východiska	14
2.1 Pojem vizualizace.....	14
2.2 Obraz ve vyučování.....	15
2.2.1 Pojem didaktický obraz	17
2.2.2 Tvorba didaktického obrazu	18
2.2.3 Psychologické aspekty didaktického obrazu.....	19
2.2.4 Didaktický obraz jako nositel informace	20
2.3 Závěr.....	21
3 Obraz ve výuce cizího jazyka	22
3.1 Funkce obrazu v materiálech pro výuku cizího jazyka	23
3.2 Vztah mezi obrazem a textem	26
3.3 Problematika percepce didaktického obrazu ze sociokulturního hlediska.....	28
3.4 Závěr.....	29
4 Vizuální prostředky pro účely výuky cizího jazyka a jejich dělení	30
4.1 Grafické prostředky	30
4.1.1 Tabulka	30
4.1.2 Diagram	30
4.1.3 Další, jednoduché grafické tvary.....	32
4.1.4 Barvy	32
4.1.5 Písmo	35
4.1.6 Ikony.....	36
4.1.7 Slovní ikony	38
4.2 Obrazové prostředky	39
4.2.1 Umění ve vyučování.....	40
4.3 Závěr.....	41
5 Prezentace vizuálních materiálů	43
5.1 Vizuální média	44
5.1.1 Netechnická média	44
5.1.2 Technická média	47
5.2 Audiovizuální média	48
5.3 Film ve vyučování.....	50
5.3.1 Funkce filmového materiálu ve výuce.....	51
5.3.2 Výběr filmového materiálu	52
5.3.3 Druhy filmů.....	53
5.3.4 Metodická doporučení pro práci s filmem ve výuce cizího jazyka	54
5.4 Závěr.....	56

6 Vizualizace vybraných didaktických oblastí	58
6.1 Vizualizace slovní zásoby.....	59
6.2 Vizualizace při výkladu gramatiky.....	63
6.2.1 Signální gramatika.....	64
6.3 Vizualizace reálií.....	68
6.4 Závěr.....	71
7 Obrazová složka ve vybraných učebnicích pro cizince	73
7.1 Stanovení výběru učebnic, metodiky a výzkumných otázek	73
7.2 Česky, prosím I	75
7.2.1 Stručný popis učebnice.....	75
7.2.2 Obrazová složka	75
7.2.3 Závěr.....	81
7.3 Easy Czech Elementary	83
7.3.1 Stručný popis učebnice.....	83
7.3.2 Obrazová složka	83
7.3.3 Závěr.....	89
7.4 Czech for Everyone	91
7.4.1 Stručný popis učebnice.....	91
7.4.2 Obrazová složka	91
7.4.3 Závěr.....	98
7.5 Adam a Eva v Českém ráji	99
7.5.1 Stručný popis učebnice.....	99
7.5.2 Obrazová složka	99
7.5.3 Závěr.....	104
7.6 Čeština expres 1	106
7.6.1 Stručný popis učebnice.....	106
7.6.2 Obrazová složka	106
7.6.3 Závěr.....	112
7.7 Shrnutí	114
7.8 Lingvodidaktická doporučení pro práci s obrazem	117
8 Závěr.....	119
9 Seznam literatury.....	122
9.1 Seznam použité literatury	122
9.2 Seznam odkazované literatury	125
9.3 Seznam učebnic.....	126
10 Seznam obrázků.....	128
11 Příloha 1 – obrázky nadměrné velikosti	131

1 Úvod

Didaktika češtiny jako cizího jazyka je poměrně novým oborem. Jednou z problematik, která je aktuální v této oblasti, je didaktická koncepce učebnic. Vznikající učebnice by měly vyhovovat různým skupinám studentů, které mají také odlišná očekávání a cíle. Cizinci, kteří se rozhodnou studovat češtinu, pochází z různých oblastí světa, z rozdílných kultur. Mnozí z nich se již nějaký cizí jazyk učili a jsou zvyklí na určitou úroveň didaktických materiálů. To, co na první pohled odlišuje české učebnice například od západoevropských, je vizuální zpracování. Západoevropské učebnice jsou barevné a plné obrazů.

V této práci se zaměříme na prezentaci češtiny jako cizího jazyka vizuální formou. Jak tvrdí Jiří Mareš (1995, str. 318), *ve vyspělých zemích se rozvíjí zkoumání toho, jak se člověk učí z obrazového materiálu a jak by měl být obrazový materiál koncipován, aby se lidem učení usnadnilo*. Dodává, že jde o *nadějnou oblast, jejíž interdisciplinární prozkoumání se stává imperativem pro nejbližší období*. (str. 326) Velký význam vizualizace ve výuce cizího jazyka dokládá tvrzení Josefa Maňáka (2005, str. 108): *Široké možnosti, které obrazový jazyk komunikačnímu procesu nabízí, jsou dány jeho základními vlastnostmi: univerzalitou obrazu, jeho internacionálním charakterem (čitelností a srozumitelností), úsporností jazyka, globálností sdělení a rychlou dešifrovatelností (dekódovatelností)*. Na základě těchto tvrzení i osobních zkušeností s učebními materiály češtiny pro cizince se domníváme, že vizualizace je podstatnou součástí tvorby didaktických materiálů a je třeba jí věnovat zvýšenou pozornost.

Cílem této práce je obhájit důležitost vizuální prezentace cizojazyčného učiva a poskytnout alternativy, návody a doporučení, jak pracovat s obrazem ve vyučování. Tato práce je zaměřena na praktické využití obrazu, vizuálních prostředků a médií. Naším cílem je čtenáři podat komplexní, strukturovaný přehled o možnostech vizualizace didaktického materiálu a přispět k rozvíjení znalostí o jejím využití v každodenní výuce češtiny jako cizího jazyka.

Vizualizace je jednou z možností, jak prezentovat výukový materiál. Netvrdíme však, že může plně zastoupit roli textu. Některé informace student z obrazu nepochopí, ale u těch, kterým porozumět může, je vhodné využít informačního potenciálu obrazu. V této práci bychom chtěli obhájit názor, že obraz ve výuce cizího jazyka činí učební látku atraktivnější, motivuje studenty a pomáhá odbourávat pocit nutnosti užívat zprostředkovací jazyk. Netvrdíme, že znakem dobré učebnice je velké množství obrazů. Obrazy by měly být především funkční, to znamená využitelné pro výuku.

V teoretické části se budeme věnovat významu vizualizace ve vyučování a objasníme úlohu didaktického obrazu v edukačním procesu. Dále rozšíříme problematiku didaktického obrazu na výuku cizího jazyka a uvedeme specifika práce se studenty cizích kultur. Zaměříme se na vizuální prostředky, které můžeme ve výuce cizího jazyka využít, a také na to, jak je následně prezentovat, čímž se dotkneme tématu vizuálních a audiovizuálních médií a filmu.

Film jsme do naší práce zařadili z toho důvodu, že jsme přesvědčeni o jeho nepopíratelné úloze ve vyučování cizího jazyka. Nemluvíme ani tak o filmu jako uceleném uměleckém díle, nýbrž o jakémkoli audiovizuálním záznamu, který může studentům přiblížit určitou mimojazykovou skutečnost o cílové zemi a její kultuře. Pokládáme ho za velmi progresivní a účelný didaktický prostředek, proto jsme se mu v návaznosti na audiovizuální média rozhodli věnovat celou jednu kapitolu včetně navrhovaných lingvodidaktických doporučení. Prostor jsme věnovali i třem didaktickým oblastem (slovní zásobě, gramatice a reáliím), kterých se vizualizace v učebnicích češtiny týká nejvíce.

V praktické části práce je naším cílem zjistit, jaká je situace využívání didaktických obrazů v českých učebních materiálech. Výzkum provádíme metodou obsahové analýzy vybraných učebnic pro cizince, jejichž výběr blíže odůvodňujeme v úvodu výzkumu. Na základě těchto zjištění chceme podat stručný obraz o využití vizualizace v češtině pro cizince, případně navrhnout řešení, jak by se situace dala zlepšit. Neopomíjíme časté argumenty, že učebnice jsou limitované finančními prostředky nakladatele, tudíž je obrazová složka redukována. Naším cílem je navrhnout co nejvíce možných vizuálních řešení, která se dají při tvorbě výukových podkladů uplatnit.

Při psaní teoretických východisek jsme vycházeli především z německé odborné literatury (Ballstaedt, 2012; Sturm, 1994; Schiffler, 2012 a další). Čeští autoři se tomuto tématu věnují pouze v rovině obecné didaktiky (Macek, 1984; Maňák, 2005 nebo Mareš, 1995), nebo se věnují jen okrajovým tématům, např. o signální gramatice pojednává Podrápská (2002, 2004). Taktéž vznikly diplomové práce o využití signální gramatiky ve výuce češtiny pro cizince (Hladíková, 2009; Strejcová, 2012). Vizualizace češtiny pro cizince tedy zůstává oblastí, které zatím nebyl věnován větší zájem.

V naší práci vycházíme z předpokladu, že naši posluchači jsou dospělí jedinci. Proto také používáme označení *studenti* (nikoli *žáci*). Někteří východiska jsou aplikovatelná i na děti a dospívající žáky, my se ale snažíme dokázat, že obrazový materiál nemusí být prostředkem výuky pouze u dětí.

Tato práce je určena pro odbornou veřejnost a učitele češtiny pro cizince, kteří hledají nové, inovativní přístupy k výuce cizího jazyka. Inspiraci zde mohou nalézt i učitelé jiných jazyků, teoretická doporučení jsou aplikovatelná na výuku cizích jazyků obecně.

2 Význam vizualizace v edukačním procesu, teoretická východiska

2.1 Pojem vizualizace

Výzkumy ukazují, že nové informace vstřebáváme do mozku v 87 % očima, 9 % ušima a 4 % jinými smysly. (Petty, 1996, str. 271) Většinu informací o prostředí, ve které žijeme, tedy získáváme pomocí zraku a sluchu. Spousta (2003, str. 24) tyto smysly označuje za tzv. kulturní smysly, protože během lidského kulturního vývoje nabyly rozhodujícího významu. Tímto způsobem si zapamatováváme věci, osoby a situace. Optické informace nás doprovázejí celý život a pomáhají nám orientovat se ve světě.

Termín vizualizace bychom do češtiny přeložili jako zobrazení či zobrazování určitých informací. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost (2007, str. 552) uvádí význam pojmu *vizuální* pouze jako *týkající se zrakového vnímání; pozorování prostým okem*. Podle českého etymologického slovníku (2001, str. 715) vznikl pojem *vizuální* z latinského *visus*, které znamená *vidění, zrak, oči* a dostal se k nám pravděpodobně z angličtiny (*visuell*). Slovník pedagogické metodologie (2005, str. 108) definuje vizualizaci jako *operaci transformující určitý jev, jeho strukturu, systémotvorné vazby a charakteristické vlastnosti do podoby umožňující jeho zrakové vnímání. (...) Předměty, jevy a jejich znázornění, které člověk vnímá zrakem, souhrnně označujeme termínem vizuália*.

V naší práci chápeme pojem vizualizace především jako způsob, jak zprostředkovat informace jejich grafickým ztvárněním.

V souvislosti s vizuálním sdělením rozlišujeme tři úrovně informací (Spousta, 2003, str. 23):

- a) syntaktickou – způsob zobrazení a jeho forem,
- b) sémantickou – význam toho, co je předmětem zobrazení,
- c) pragmatickou – praktické využití zobrazovaných informací.

Vizuální podněty, které vnímáme, zařazujeme v naší mysli do určitých skupin podle toho, jaké máme dřívější zkušenosti. Neznámé si spojujeme se známým. V závislosti na tom, jaké prostředí a kultura nás v životě obklopuje, vnímáme i své okolí.

Vizualizace vstupuje i do procesu výuky a jak upozorňuje například Mareš, (1995, str. 318) *ve vyspělých zemích se rozvíjí zkoumání toho, jak se člověk učí z obrazového materiálu a jak by měl být obrazový materiál koncipován, aby se lidem učení usnadnilo*.

Obrazové sdělení patří k neverbální komunikaci a na jeho vnímání se podílí především pravá mozková hemisféra, zatímco levá hemisféra se zaměřuje zejména na verbální sdělení.

Některá neuropsychologická šetření připouštějí (ve shodě s hypotézami o členění pravé a levé mozkové hemisféry) existenci vzájemně oddělených paměťových systémů - vizuálního a nevizuálního (zvláště verbálního). Jestliže je pravé hemisféře přisuzována schopnost intuice, kreativity, prostorového a časového vnímání, hlavní funkcí levé hemisféry je schopnost analytického a abstraktního myšlení a specializace na řeč. Vezmeme-li v úvahu, že rozdíl mezi nimi je spíše kvantitativní povahy, můžeme ve smyslu těchto koncepcí chápat vizualizaci jako prostředek funkčního spojení teoretického a empirického, jako prostředek transmise a transformace abstraktního v konkrétní. (Spousta, 2003, str. 24)

Učení z obrazových materiálů upřednostňují zejména děti. Už v předškolním věku dokážou dobře propojovat verbální a neverbální sdělení. Prohlíží si rády obrázky a nechávají si vysvětlovat významy a vztahy mezi novými pojmy. Také rády sledují televizní pořady a další videonahrávky. V pozdějším, školním, věku se přesouvá žákova pozornost na verbální sdělování, jeho zájem o vizuální a především audiovizuální sdělení však neupadá. (Mareš, 1995, str. 319) Nabízí se proto argument, proč ve výuce s obrazovým materiálem dále pracovat i v pozdějším věku studentů a zkoumat jeho pozitivní vliv na proces učení.

Slovník pedagogické metodologie (2005, str. 109) ještě zmiňuje dva významy užití sousloví *vizuální učení*. Tím můžeme mínit typ učení (metodiku), kdy preferujeme nonverbální způsob sdělení pomocí vizuálií, nebo naopak jednu z dimenzí osobního stylu učení, kdy student upřednostňuje učení z vizuálního záznamu.

2.2 Obraz ve vyučování

Pod pojmem obraz chápeme dvě různá pojetí, a to *interní* (vnitřní) obraz v mozku a *externí* (vnější) obraz na papíře nebo v jiném médiu. Mezi těmito pojetími existují určité souvislosti. Vnitřní představy mohou být vyobrazeny jako vnější obrazy a naopak vnější obrazy podněcují vnitřní představy a upevňují vědomosti pojmově i vizuálně. (Ballstaedt, 2012, str. 14)

Jedním z prvních, kdo hovořil o funkci obrázků při procesu učení, byl Jan Amos Komenský (1592-1670). Tvrdil, že nejlépe se žák naučí novým pojmům, když má možnost si abstraktní popis spojit s konkrétním obrazem. Upozorňoval však zároveň na to, že ne všechny skutečnosti se dají obrazem věrně představit. Proto upřednostňoval výuku se skutečnými

věcmi nebo alespoň s modely, které se skutečnosti věrně podobaly.¹ Tyto Komenského myšlenky potvrdily i pozdější kognitivně psychologické výzkumy, když zjistily, že některé skutečnosti mohou obrazy zprostředkovat lépe než text. Výhody obrazu spočívají ve zprostředkování vizuálních rysů, jako jsou forma, barva, struktura a zobrazení místního uspořádání. (Ballstaedt, 2012, str. 15)

Obrazy ve vědeckých textech mají úlohu přesnějšího zprostředkování informace, pokud příjemce může pochopit zprostředkovávané informace lépe než jen z textu. Nejčastěji se s takovými obrazy setkáváme v přírodních vědách: mapy v geografii, fotografie v biologii, technické nákresy ve fyzice, architektuře, grafy v matematice atd. Také Maňák a Švec (2003, str. 84) potvrzují, že často platí, že *řeč obrazů je realitě bližší, než slovní znaky, neboť obraz přináší širší záběr jevu, obrazová informace je otevřenější a pružnější než jazyková. Vidění zprostředkovávané obrazem znamená přímou zkušenost, vizuální údaje představují celostní a sevřenější informace o povaze pozorovaného jevu (...).*

Funkce obrazu je však do jisté míry omezená. Obrazem nemůžeme vyjádřit všechno, co lze vyjádřit jazykem. Jazyk představuje komplexní komunikační formu, která má schopnost vystihnout konkrétní i abstraktní skutečnosti. Například obrazem lze zobrazit slovo *kočka*, ale ne *zvíře*.

Efektivitu využití obrazu ve vyučování chceme demonstrovat v následujících kapitolách. Obrazy mají z hlediska edukačního procesu několik důležitých funkcí:

a) **Upoutávají pozornost** – nové poznatky upoutají studenty více ve vizualizovaném zpracování než například pouhý text. Navíc pokud student sleduje předkládaný obraz, nerozptylují ho jiné zrakové podněty. Obraz také pozornost lépe udržuje nebo zvyšuje, proto je často využíván pro prezentaci učiva u malých dětí. Dobře zpracovaný obraz může lépe vyzdvihnout nejdůležitější sdělení a percipient získá požadovanou informaci rychleji, než kdyby ji měl hledat v textu. Obraz jako atraktivní prostředek učení zvyšuje motivaci a podněcuje k tvůrčí činnosti.

b) **Podněcují ke komunikaci** – na základě textu obohaceného o obraz má učitel více možností, jak učební látku prezentovat, vytvářet úkoly a dále rozšiřovat komunikační kompetenci studenta. Obrazové prostředky také komunikaci zpřesňují a urychlují.²

¹ Jan Amos Komenský: Orbis pictus. Nürnberg, 1658.

² Setkáváme se se studenty, kteří se ostýchají ve vyučování déle mluvit. Obraz tak považujeme za velmi dobrý prostředek, jak studenta přimět k tomu, aby vyjádřil své poznatky. Nemusí totiž předem vymýšlet, o čem bude mluvit. Obraz mu poskytuje vodítko jak začít, přičemž evokuje další myšlenky, které pak student snáze vysloví.

c) **Upevňují zapamatování** – lidé si podle výzkumů lépe vybavují informace zprostředkované vizuálně než verbálně, poznatky si také lépe vybavují kontextuálně. Tímto fenoménem se zabývali vědci Lewin, Lippitt a White (1989) v pokusu věnovaném působení textu a obrazu na paměť studentů. Byly jim předloženy informace pouze textem, pouze obrazem a nakonec obrazem doplněným dovysvětlujícím textem. Výsledkem bylo zjištění, že studenti si nejlépe zapamatovali informace, které byly sdělovány pomocí obrazu s doprovodným textem. (Weidenmann, 2004, str. 244–245) Obraz jako vizuální podnět tedy pomáhá pochopit a uložit získanou informaci v dlouhodobé paměti.

d) **Napomáhají konceptualizaci** – některým praktickým dovednostem člověk porozumí lépe, vidí-li postup na obrázku. Často se stává, že by lidé některé poznatky raději nakreslili, protože verbálně by popis trval déle a nepostihl by všechny aspekty popisované věci (činnosti). Přitom domnívat se, že vizuálně se mohou zprostředkovávat jen konkrétní pojmy, je mylné. Grafy, tabulky a diagramy často poslouží sice jako velmi schematizované, avšak účinné přiblížení významu abstraktních pojmů.

2.2.1 Pojem didaktický obraz

Dříve byl obrazem ve výuce nazýván zpravidla nástěnný obraz, který měl formu plakátu, a učitel jej používal pro výklad určité látky. Jelikož dnes je forem obrazů používaných ve výuce daleko více, uvádí Macek (1984, str. 454) termín nový: **didaktický obraz**. *Pojem didaktický je dostatečně obecný, aby obsáhl všechny formy obrazu ve vyučování a ve smyslu ‚vyučovací‘ obsahuje i aktivní působení, které je jednou ze základních funkcí obrazu ve vyučování.*

Z hlediska obsahu a formy jej lze zařadit jako vizuální nebo audiovizuální dvojrozměrné médium. Macek didaktický obraz tedy definuje jako médium, které zprostředkovává názor ve výchově a vzdělávání. Podobně jako jiné didaktické prostředky má dvě dimenze – vzdělávací a výchovnou. Rozlišuje didaktický obraz od obrazu jako uměleckého díla, který může být použit ve vyučování také jako didaktická pomůcka, primárně ovšem za tímto účelem nevznikl. Obraz by měl být jednoznačný a jednoduchý, mnohoznačnost a přílišná přesycenost odvádí studentovu pozornost od cílové informace.

Ve vyučování (zejména ve výuce cizího jazyka) běžně používáme reálie (fotografie, dokumenty, reprodukce obrazů a podobně). Dále pak tyto reálie didakticky upravené nebo didakticky částečně strukturované a konečně i náhražky reality didakticky koncipovaným

Naopak pokud máme ve skupině studenta, který komunikuje rád a dlouho, můžeme ho požádat, aby mluvil pouze o informaci na obrazu a neodbíhal k dalším tématům.

zobrazením. Lze tedy všechny označit za didaktický obraz? Podle Macka (1984, str. 455) vzniká didaktický obraz v určitém učebním kontextu a můžeme takto označit pouze vizuální dvojrozměrné médium, jehož didaktická funkce je explicitně vyjádřena – objektivizována. Didaktický obraz v užším pojetí charakterizuje Macek pouze jako obraz vzniklý jako náhrada reality didakticky koncipovaným zobrazením, jako prostředek stimulující a řídící učební činnost. V didaktickém obraze se kloubí didaktický obsah a estetická forma. Oba aspekty podléhají potřebám výchovně vzdělávacího procesu.

Didaktické obrazy dělíme na několik typů:

- a) **Z hlediska obsahu a tématu** – zaměřujeme se na potřeby žáka s ohledem na jeho věk a schopnosti.
- b) **Z hlediska formy** – obraz může být statický nebo dynamický, promítaný/nepromítaný, vizuálně nebo audiovizuálně vnímaný.
- c) **Z hlediska struktury** – obsah didaktického obrazu je oproti záznamu skutečnosti nějak schematizovaný, míra schematizace posunuje obraz na ose realistické podoby od věrné fikce skutečnosti až po diagram. Macek (1984, str. 459) rozlišuje čtyři kategorie obrazů: neschematizované, částečně schematizované, schematizované a schematické.

2.2.2 Tvorba didaktického obrazu

Jedním z rozhodujících činitelů zejména z hlediska pedagogiky a psychologie je bezpochyby adresát didaktického obrazu se svými zkušenostmi a schopnostmi a stanovený cíl působení didaktického obrazu na tohoto adresáta. (Macek, 1984, str. 456) S tím souvisí i míra racionality a emocionality didaktického obrazu. S přibývajícím věkem žáka by měla racionalita převyšovat emocionální složku. Pro tvorbu didaktického obrazu jsou důležité některé aspekty, které Macek (1984, str. 456) zdůrazňuje:

Stále důraznější požadavek snadné orientace v obrazovém sdělení a rychlého získání správné informace vyžaduje přehlednou kompozici obrazů, zdůraznění typických rysů, funkcí a vztahů, jednoznačné zobrazení učební informace. Informační aspekt didaktického obrazu odsouvá umělecký aspekt jeho tvorby, respektive posouvá jej do jiné polohy, do polohy výtvarně pojatého znaku nebo symbolu, předávajícího příjemci pokud možno jednoznačnou didaktickou informaci. Umělecká složka u tohoto pojetí obrazů ustupuje z obsahu do formy, která je hlavním nositelem estetické funkce.

Při tvorbě didaktického obrazu by měla fungovat úzká interakce mezi tvůrcem a pedagogem. Zatímco pro tvůrce-umělce je důležitá originalita, sebevyjádření, emocionalita,

imaginace; pedagog potřebuje obraz jako prostředek k dosažení učebního cíle. Didaktický obraz je především nonverbální zdroj verbálních informací – vizuální úloha.

2.2.3 Psychologické aspekty didaktického obrazu

Při tvorbě didaktického obrazu nezáleží ani tak na věrném zachycení reality jako na efektivní schematičnosti. Pozornost by měla být soustředěna na nejdůležitější části, vlastnosti a vztahy elementů na obrazu. Ve vizualizaci materiálů tak mohou autoři některé aspekty, kterých si má žák zvlášť všimnout, nějakým způsobem zvýraznit (barvou, velikostí atd.).

Didaktický obraz by měl u studenta aktivizovat myšlenkovou činnost percipienta, který obraz vnímá na základě svých předchozích zkušeností, kulturních kompetencí (tzv. vědění ve vidění). (Spousta, 2003, str. 22)

Obraz ve vyučování podle Schustera a Woschka působí na percipienta také emocionálně. Na jedné straně může obraz plnit funkci odlehčení, být vizuálně atraktivním, podnítit emocionální reakci, na druhé straně by neměl plnit funkci ilustrace. (Schuster, Woschek, 1989, str. 145) Učební materiály by měly ve studentovi podnítit zájem, avšak měly by si uchovat sdělení s didaktickým cílem.

Jedním z psychologických aspektů je také **vnímání obrazu**. Obraz sám o sobě může být různě vnímán a interpretován, protože na rozdíl od textu není jeho sémantická složka jasně interpretovatelná. Autor jako tvůrčí subjekt nevstupuje do komunikační situace v rámci vyučovacího procesu. Student jako percipient vnímá informaci přenášenou kanálem (obrazem), aniž by si mohl správnost své interpretace ověřit u autora. Úlohu poradce zde zastává učitel, který má jeho myšlenky usměrňovat správným směrem. Této úlohy by si měl být učitel vědom a nepodceňovat rizika nesprávné interpretace obrazu ze strany studenta, u kterého hrají v procesu percepce důležitou úlohu jeho intrapsychické a sociokulturní předpoklady.

Ve výuce učíme žáky obrazy nejen správně vnímat, chápat je jako závažný zdroj informací, tj. pečlivě je umět číst, interpretovat je, hodnotit a všestranně využívat, ale také je vedeme k tomu, aby sami obrazy vytvářeli a doplňovali jimi své písemné projevy. (Maňák, Švec, 2003, str. 84).

S úspěšností procesu vnímání a pochopení informace z obrazového materiálu souvisí pojem **vizuální gramotnost**. Zmiňuje se o ní i Mareš (1995, str. 319) jako o souboru dovedností, kterými disponuje člověk k tomu, aby rozuměl vizuálnímu obrazu a uměl ho použít v komunikaci. Tuto hypotézu dále rozšiřuje také Spousta (2003, str. 25), když vizuální

gramotnost klasifikuje jako *schopnost a dovednost porozumět vizuálnímu materiálu, (...) myslet vizuálně, (...) učit se v termínech používaných při vizualizaci, používat vizuální prostředky při komunikaci s okolím, vytvářet vizuálie*. Umění porozumět obrazu závisí na věku studenta, jeho intelektuálním dozrání a stimulační potenci prostředí. (Spousta, 2003, str. 25) Například při práci s grafem nebo jiným diagramem, kdy je míra abstrakce vysoká, nemůžeme počítat s tím, že student automaticky a bez problému pochopí význam zobrazení. Proto je důležité vždy takové úkoly doprovázet verbálními nebo písemnými doprovodnými informacemi.

2.2.4 Didaktický obraz jako nositel informace

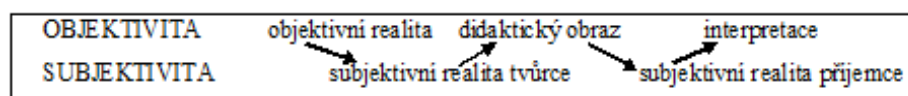
Didaktický obraz je specifický model objektivní reality, rozlišujeme dva základní modely:

- a) **Ikonický** – zachovávající tvarovou podobnost
- b) **Symbolický** – zachovávající strukturní podobnost (schémata, grafy, diagramy)

Při tvorbě obrazu dochází k selekci a eliminaci některých částí a vlastností zobrazované skutečnosti. *Model představuje vždy také určitou abstrakci a schematizaci objektu, zdůraznění jeho hlavních a charakteristických znaků, základních principů a funkcí. Realita je v didaktickém obrazu modelována pomocí specifických znaků nebo znakových systémů. Selektce i znakový proces je u ikonických modelů do značné míry subjektivní, u modelů symbolických subjektivní i konvenční.* (Macek, 1984, str. 465)

Cílem didaktického obrazu z hlediska teorie informace je přenos maximálně srozumitelného sdělení. Za předpokladu, že ve vyučování je práce s obrazem zprostředkována a řízena učitelem, může učitel korigovat eventuální posuny v sémantizaci a interpretaci obrazu. Didaktický obraz by však měl svou úlohu plnit i v procesu samostudia.

Didaktický obraz jako nástroj komunikace je tvořen výtvarníkem, který subjektivně pomocí znaků vytváří zkreslenou realitu. Student je příjemcem sdělované informace, kterou musí pochopit, sémantizovat a reagovat na ni. Podle následujícího Mackova diagramu nese obrazová komunikace bez zpětné vazby jistá rizika zkreslení nebo ztráty informace, protože do ní vstupují subjektivní faktory (Macek, 1984, str. 466):



2.3 Závěr

Využití vizualizace ve výuce považujeme za důležité už z hlediska velkého významu vizuálního sdělení v našem životě. Obraz je jeden z nejstarších a nejužívanějších didaktických prostředků a již dávno neplatí, že je mezi vědci považován za prvek, který snižuje vědeckost vyjádření. Naopak některé vědní disciplíny, jako je většina přírodních věd, matematika, architektura, ale i didaktika cizích jazyků, využívají obrazové materiály stále častěji. K dříve malovaným obrazům se přidávají dynamické, audiovizuální pomůcky stále lepší kvality a nabízí tak nové možnosti ve výuce, které postihují více smyslů vnímání, čímž činí vyučování atraktivnějším. Obrazový materiál také usnadňuje proces zapamatování a je upřednostňován studenty s vizuálním typem učení.

Dále jsme uvedli několik funkcí, které by měl obraz ve výuce splňovat, aby účinně doplňoval, případně suploval roli textu ve výuce. *Vizuální materiál by měl být vybírán tak, aby řídil, reguloval a rozvíjel efektivní učení. (...) Cílem musí být aktivace žáka, stimulace jeho vědomostí a jejich aplikací na nová řešení problému, rozvíjení jeho schopností generalizace a kreativity.* (Macek, 1984, str. 460)

Při tvorbě didaktického obrazu bychom si měli být vědomi konečného adresáta, měli bychom obraz správně zařadit do výuky, metodicky ho uchopit a práci s ním směřovat k vytčeným didaktickým cílům. Je důležité předem počítat s různými reakcemi studentů a zamezit nesprávné interpretaci obrazu.

3 Obraz ve výuce cizího jazyka

V další kapitole se zabýváme obrazem, který se využívá (nebo je využitelný) pro účely výuky cizích jazyků. Jeho role je specifická v tom, že více než v jiných vyučovacích předmětech supluje roli textu. Je mezinárodně pochopitelnější, tudíž nabízí možnost, jak se dorozumět bez zprostředkovacího jazyka. Aby však užití obrazu nebylo samoučelné, musíme při jeho výběru zohledňovat následující kritéria (Sturm, 1994, str. 87-88 a Hosch, Macaire 1996, str. 60-65):

- a) **Jasná uspořádanost a návaznost na text** - obraz je ukotven v daném kontextu, uveden nebo doprovázen textem (viz dále).
- b) **Funkce** – úkol, jaký obraz plní v daném kontextu/v dané situaci (viz dále).
- c) **Informační obsah** – obraz je nositelem informace k určitému tématu, o kterém se ve výuce jedná. Je výhodou, pokud navíc svým obsahem podněcuje k dalším stanoviskům a kritice.
- d) **Otevřený potenciál obrazu** – vztahuje se k didaktickým cílům. Poskytuje dostatek prostoru pro domněnky a otázky studentů, je otevřený tvůrčí práci, myšlení a rozvoji komunikačních dovedností. Zejména obrazy, které jsou časově otevřené (situace na obrazu neodkazuje pouze na momentální stav, nýbrž i na další nadcházející události) nebo komunikačně otevřené (z obrazu můžeme hádat, jakého tématu se komunikační situace dotýká), můžeme využít jako podklad pro kreativní úkoly pro studenty.
- e) **Jazykový potenciál** – obraz by měl sloužit jako podklad pro rozvoj jazykové kompetence u studentů. Měl by obsahovat množství detailů, které studenti hledají a pojmenovávají (včetně mezipojmových vztahů). Zde platí, že učitel by měl při výběru materiálu zohlednit úroveň jazykové znalosti studentů, aby pro ně příliš neznámá a obtížná slovní zásoba neměla demotivující účinek.
- f) **Rozmanitost druhů obrazů** – ve výuce volíme různé obrazy na základě stanovených didaktických cílů.
- g) **Technická kvalita** – obraz je v takové technické kvalitě, aby plně vyhovoval účelu užití. Obraz by měl být dobře čitelný, informace rozpoznatelné, přenos obrazu ostrý. Pokud je kvalita obrazu špatná, studenty to demotivuje od práce.
- h) **Estetická kvalita** – subjektivní kritérium, záleží na každém studentovi, jak se mu obraz bude líbit. Obecně by však měl být určitým způsobem poutavý, zábavný (neznamená nutně veselý) a měl by u studenta vzbudit zájem k práci.

- i) **Přizpůsobení pedagogickému vizualizačnímu konceptu výchozí kultury**, resp. kultury, se kterou se ztotožňují vyučovaní. Při tvorbě nebo výběru obrazu pro výuku zohledňujeme kulturní a personální specifika adresáta (věk, pohlaví, zájmy, společenské postavení, úroveň komunikačních kompetencí apod.).
- j) **Ohled na podmínky vyučování** – souvisí s možnostmi prezentace obrazu (technická/netechnická vizuální média – viz dále).

3.1 Funkce obrazu v materiálech pro výuku cizího jazyka

Jak jsme již zmínili v předchozích kapitolách, liší se didaktický obraz od jiného obrazu tím, že je prostředkem pro dosažení didaktického cíle a má jasně definovanou funkci. To potvrzuje i J. Hendrich a kol. (1988, str. 408), který uvádí, že *obraz je úzce spjat s obsahem jazykové komunikace, je však tomuto obsahu podřízen, neboť má napomáhat jeho pochopení*.

Obraz ve výuce cizího jazyka plní podle Sturma (1994, str. 86) tyto základní funkce:

- a) **Zprostředkovává vlastivědné informace** – informace mohou být zobrazeny pomocí fotografií, logických obrazů (schémata, grafiky, diagramy) map a dalších dokumentů. Při výběru vizuálního materiálu dbáme na jeho reprezentativnost a reálnost výpovědi o cílové zemi a její kultuře.³ Na obrázku 1 vidíme prezentaci některých velikonočních atributů. Cílem obrázku je seznámit žáky s jejich reálnou podobou. Při této příležitosti oceňujeme užití fotografie, která studentovi přiblíží skutečnost lépe než kresba.



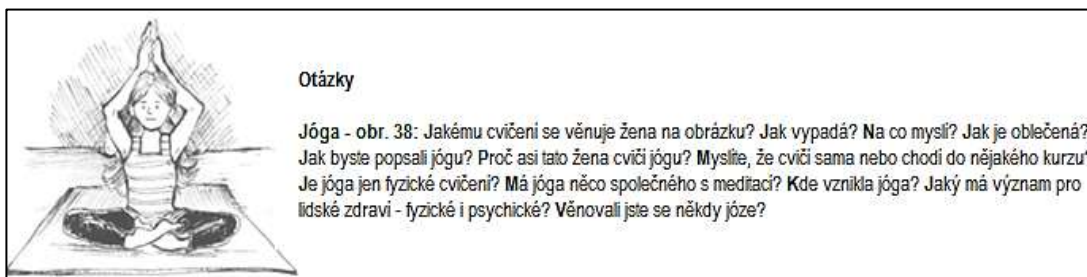
Obr. 1

Nekovářová, 2012, str. 212

- b) **Působí jako podnět ke cvičení/k úloze** – obraz jako poklad ke zpracování úkolu je dalším ze způsobů, jak jej ve výuce použít. Měl by být pečlivě vybrán, splňovat požadavky didaktického materiálu (orientovaného na určitý výukový cíl), obsahovat relevantní informace k úkolu a v neposlední řadě je velmi důležité, aby byl uveden jasným zadáním. Obrazy vyhovují zadáním typu: popis předmětu nebo osoby, hledání rozdílů, hledání detailů, kreativní psaní rozšiřující informaci na obrazu, diskuze nad obsahem a tématem

³ Dále se problematikou výuky reálií zabýváme v kapitole 6.3.

obrazu, popis celkového dojmu z obrazu (u uměleckých děl). Tyto požadavky splňuje obrázek 2, který pro ukázkou uvádíme.



Obr. 2

Vonková, 2013, str. 73, 77

- c) **Působí jako stimulace ke kreativnímu psaní nebo konverzaci** – obrazy, které vyvolávají zájem, emoce, jsou mnohoznačné (například umělecká díla), vzbuzují další otázky, jsou příhodné pro kreativní písemnou i ústní produkci nebo pro diskuze, které můžeme použít v úvodní fázi hodiny na způsob brainstormingu. Dalším užitím takových obrazů může být spojování textu a obrazu (komiks, komentář).⁴ Pro ukázkou jsme zvolili obrázek 3, kdy je metaforicky ztvárněn problém vyčerpání ženy v domácnosti. Studenti tak mohou nejdříve popsat činnosti, kterým napovídají předměty v rukou ženy, a poté diskutovat například o roli ženy ve společnosti.



Obr. 3

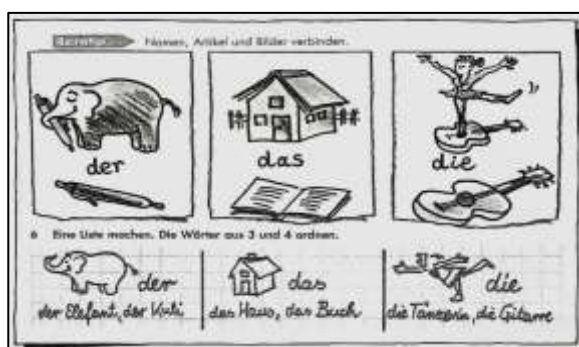
Adamovičová, 2013, str. 118

- d) **Přispívá k objasnění gramatických struktur** – principy signální gramatiky. Eliminuje slovní výklad gramatiky, pomáhá studentovi pochopit gramatické struktury na základě vyobrazení.⁵
- e) **Mnemotechnická pomůcka** – čím více smyslů při zpracovávání informace zapojíme, tím lépe jí porozumíme a zapamatujeme si ji. Z toho vychází i princip mnemotechnické pomůcky, kdy si nové slovo spojíme s dalším prvkem (tónem, gestem, místem, obrazem) nebo významem. Při výuce cizího jazyka si můžeme konkrétní obraz spojit s jedním ze jmenných rodů a dále všechna nová slova téhož rodu, která se učíme, spojit s tímtož

⁴ Hosch a Macaire (1996, s. 83) upozorňují, že ještě před samotným psaním je účelné promluvit se studenty o tom, co na obraze vidí, jaké jsou tam zajímavé detaily, jaké osoby tam figuruje, v jakém jsou vztahu a podobně. Tím pomůžeme nastartovat u studentů kognitivní procesy.

⁵ Více v samostatné kapitole o signální gramatice v kapitole 6.2.1.

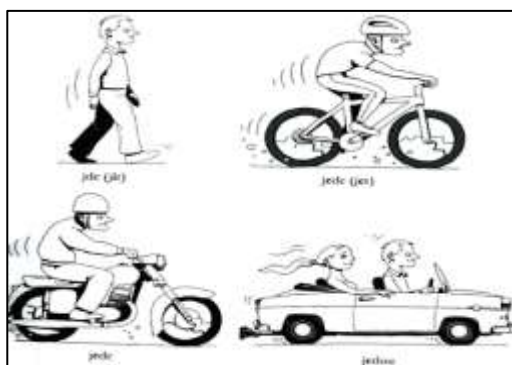
obrazem. Totéž lze udělat s barvou písma. Mnemotechnickou pomůcku si student může vymyslet sám, nebo k tomuto nápadu dostat od učitele podnět, případně učitel tuto pomůcku rovnou sám vytvoří. V posledním případě je nutné jasně vysvětlit, jakou má pomůcka funkci a proč byla zvolena právě tato. (Hosch, Macaire, 1996, s. 88-89) Následující obrázek 4 demonstuje užití obrazů (slona, domu a tanečnice) pro účely zapamatování si jmenných rodů nových osvojovaných slov v němčině. Tato metoda předpokládá, že si student zapamatuje místní souvislost obrazu s novým slovem a lépe si pak vybaví, ke kterému rodu slovo patří.



Obr. 4

Funk, 1994, str. 19

- f) **Pomáhá k objasnění pojmu nebo tématu** – obraz plní funkci prezentace významu, ujasnění/ vysvětlení. Často tak s pomocí textu prezentujeme nové pojmy, význam mimiky, gest, společenských zvyklostí či zcela určitých sémantických rozdílů (reflexivní sloveso x reflexivní pasivum). Obraz můžeme použít i jako asociační spouštěč, například u poslechových cvičení, kdy studentovi není dopředu jasné, o čem nahrávka bude, ale s pomocí obrazu je uveden do tématu a posléze se lépe orientuje v promluvě. Řadíme sem i slovní ikony (viz dále). Obrázek 5 je příkladem užití obrazu pro ujasnění sémantických rozdílů, v tomto případě rozdílu významu sloves *jít* a *jet*.



Obr. 5

Kaska, 2013, str. 53

- g) **Dekorace bez didaktického záměru** – dekorace nemá mnoho didaktických cílů, slouží jako oživení výukového materiálu, k pobavení studujících. Podněcuje fantazii a zatraktivňuje text. V učebnicích se například setkáváme s animovanými průvodci, kteří

provází studenty každou lekcí. Považujeme za vhodné použít dekorace v materiálech pro výuku dětí, jsme však toho názoru, že obrazy mají vždy plnit i didaktickou funkci, ne pouze estetickou. Transparentní ukázkou dekorace je obrázek 6. V textu autor hovoří o hraběti, na obrázku však vidíme figurku, která se obecně představě hraběte vůbec nepodobá. Muže na koni bychom charakterizovali spíše jako kovboje/honáka krav. Podle našeho názoru chtěl autor ilustrace spíše pobavit, než přiblížit studentovi obsah textu.



Obr. 6

Pintarová, Rešková, 1996, str. 137

3.2 Vztah mezi obrazem a textem

V dřívějších kapitolách jsme mluvili o funkci obrazu v procesu vyučování. Aby tyto didaktické a psychologické principy byly naplněny, musí být studentovi co nejzřejmější, k čemu je obraz určen, tedy jakou informaci má sdělit, proč je použit právě na onom místě a v tomto kontextu. Obraz by měl mít co největší spojitost s textem, stejně tak u prezentace materiálů a zadávání úkolů. Obrazy bez textu neplní dostatečně svoji funkci. Schuster a Woschek (1989, str. 14) hovoří o tom, že nejčitelnější obrazy pro příjemce jsou ty, které jsou doprovázeny textem. Z opačné perspektivy text bez obrazu často nevyjádří dostatečně přesně a stručně to, co obraz. Obraz nabízí daleko větší škálu možných významů, které na jednu stranu umožňují kreativní práci, na druhou stranu mohou být zdrojem různých (dez)interpretací. Pro práci se studenty různých národností je proto soulad textu a obrazu velmi důležitým aspektem.

Obraz a text se mohou ve vzájemném vztahu vyskytovat v několika variantách, z nichž bychom uvedli některé příklady:

a) **Titulek, popis** nebo případně pouze **podpis autora** (např. u uměleckých grafik) může usnadnit příjemci pochopení sdíleného. Obrazy, kde text pod grafikou přímo pojmenovává zobrazený objekt, využíváme při výuce cizích jazyků zpravidla pro prezentaci nové slovní zásoby. Nepoužíváme tedy pro výklad nových pojmů verbální prostředky, nýbrž je vizuálně

znázorníme. Jak už jsme zmínili, nemusíme se k vizualizaci uchýlit pouze v případě vysvětlení konkrétních substantiv, naopak vhodným obrazem můžeme objasnit i abstraktní substantivum, adjektivum nebo verbum (například činnost). Popiskem může být i věta s představovaným gramatickým jevem a obrázek má studentovi usnadnit pochopení vzájemných syntaktických vztahů. Název obrazu a jméno jeho autora obrazu zase může studentovi napovědět, že hovoříme o uměleckém díle, které nebylo primárně vytvořeno pro účely výuky, ovšem nějakým způsobem bude ve výuce využito. Tento vztah textu a obrazu prezentujeme na obrázku 7 (viz přílohu), kdy autorky pro výklad nových pojmů (druhy ovoce) použily černobílé fotografie. Zároveň s ovocem je student seznámen i s názvy barev a ve cvičení 1 jsou pak obě skupiny nových pojmů souběžně procvičovány. Celá učebnice, ze které jsme materiál vybrali, je tisknuta černobíle a oranžově. Přesto se domníváme, že by bylo velmi vhodné minimálně v této souvislosti (prezentace názvů barev) použít barevný tisk. Usnadnilo by to percipientovo pochopení barev a navíc by barevné provedení zatraktivnilo fotografický materiál, který jinak působí velmi nezajímavě.

b) **Text v obrazu** je dalším příkladem, kdy text může upřesnit nebo rozšířit informace sdělované obrazem. V materiálech pro výuku jazyků se může jednat například o nápis na obchodě, rozcestník, označení výrobku, čísla na měřících prostředcích a tak dále. Časté jsou i tzv. bublinové popisky, které simulují přímou řeč (popřípadě myšlenky) vyobrazených postav. Autoři výukových materiálů takto orámované texty často používají v chronologicky uspořádaných obrazech, v komiksové podobě. Jsou tak mnohdy zobrazovány dialogy, kdy obsah textu je důležitější než ostatní aspekty obrazu. Pro příklad uvádíme obrázek 8 (v příloze), kdy autoři využili obrázků doplněných o přímou řeč pro procvičení nových adjektiv. V tomto případě oceňujeme propojení obrazu a textu v bublině, jelikož dohromady usnadňují studentovi pochopit význam daného adjektiva.

c) **Text v různé míře související s obrazem** má být umístěn tak, aby bylo poznat, že k sobě vzájemně odkazují. Například zadání cvičení. Obraz v tom případě figuruje buď jako bezprostřední materiál, se kterým má student pracovat, nebo jako pomoc pro pochopení tématu zadávaného úkolu. V takovém případě by měl být vybrán vhodný obraz, který studentovi skutečně jednoznačně usnadní orientaci ve výukovém postupu. Často se setkáváme s případy, kdy se obraz pohybuje na hranici didaktického záměru a pouze dekorativního charakteru. Příklad, kdy spolu obraz a text v zadání cvičení bezprostředně souvisí, vidíme na obrázku 9 (v příloze). Figury na obrázku odpovídají popisu v textu, neplní tak pouze dekorativní funkci, nýbrž funkci didakticky upraveného, pracovního materiálu.

3.3 Problematika percepce didaktického obrazu ze sociokulturního hlediska

Jak uvádí Schmauks (2004, str. 81), obraz jako neverbální prostředek má velký potenciál využití v interkulturní komunikaci. Stejně tak jako v případě, kdy se musíme domluvit cizím jazykem a neznáme potřebná slova, volíme gesta a mimiku, můžeme v případě potřeby použít i obraz k vyjádření svých myšlenek. Pravděpodobnost, že nám příjemce bude rozumět, je poměrně velká. Musíme si však uvědomit, že percipient vnímá námi předkládaný obraz na základě svých kulturních zvyklostí. Proto je důležité předjímat, jak obraz může na příjemce působit a jak on ho může interpretovat.

Také tvůrce didaktického obrazu by měl vždy myslet na to, pro jakou cílovou skupinu obraz vytváří. Zohlednit by měl věk studenta, zkušenosti a v neposlední řadě také jeho sociokulturní identitu. Pokud vytváříme výukový materiál v evropském kulturním duchu, neznamená to, že se slučuje s kulturami, ze kterých přichází naši studenti. Zejména v muslimských zemích bude jiná míra tolerance témat, které se nějakým způsobem dotýkají genderových rozdílů, než je tomu v jiných částech světa. Stejně tak může být problematické zobrazování odkrytých částí těla, poukazování na způsoby zábavy v západních zemích a jiné. V rozvojových zemích zase musíme zvážit, jak prezentovat například témata týkající se nakupování a stravování. Každá kultura má svá tabu a my bychom si jich při tvorbě nejen vizuálních pomůcek měli být vědomi.

Pro ilustraci jsme vybrali dva obrázky, 10 a 11, které by svým obsahem mohly zapříčinit negativní reakci ze strany zahraničních studentů. Na prvním obrázku je zamilovaný pár, který je v učebnici vyobrazen k příležitosti prezentace svátku svatého Valentýna. Závadnost obrázku vidíme ve vzájemné poloze dvou mladých lidí, kteří se k sobě chovají velmi intimně na veřejném místě a k tomu pijí alkohol. Dívka má obnažené některé tělesné části, které jsou v jiných kulturách symbolem erotiky, a není přípustné je na veřejnosti takto odhalovat (kolena, dekolt). Druhý obrázek kapra má nejspíš cizinci přiblížit český adventní zvyk kupování a zabíjení kaprů. Přestože nám Čechům může připadat tento zvyk v pořádku, domníváme se, že onen typ zobrazení (mrtvé zvíře v krvi) není vhodným materiálem do výuky cizinců.



Obr. 10



Obr. 11

Nekovářová, 2012, str. 209 a 187

3.4 Závěr

Výuka cizího jazyka je specifická v tom, že objektem zájmu je nejen jazyk, ale i celá cílová země se všemi jejími kulturními specifiky. Obraz tedy zprostředkovává mimojazykovou skutečnost a je pro studenty pochopitelnější, než kdybychom prezentované informace předkládali v textu. Navíc obraz je mezikulturně podobně vnímán a jeho užití omezuje verbální sdělení na minimum, které student ovládá.

Jak jsme uvedli, užití obrazu v didaktickém materiálu by nemělo být samoučelné. Když se rozhodneme obraz ve výuce použít, měl by plnit jasnou funkci. Často tomu tak v českých učebnicích nebývá a obrazy dostatečně nenaplnují svůj potenciál. Ve snaze učebnici obohatit a zatraktivnit pro konečného spotřebitele plní autoři stránky pouhými dekoračními ilustracemi bez didaktického záměru. S tím souvisí i nutnost prezentace obrazu ve verbálním kontextu, jak jsme zmínili v kapitole o vztahu obrazu a textu. V tomto směru vidíme v českých materiálech stále velké nedostatky (zejména oproti západoevropským standardům).

Při výběru materiálu bereme také v potaz sociokulturní prostředí, ze kterého naši studenti přicházejí. Měli bychom tedy volit takové materiály, u kterých nehrozí, že by studenty nějak popudily nebo negativně ovlivnily. Výběrem materiálu ovlivňujeme jejich vztah k cílovému jazyku a zemi, takže u nevhodně zvolených prostředků může dojít k nepříjemným nedorozuměním.

4 Vizuální prostředky pro účely výuky cizího jazyka a jejich dělení

Stejně tak jako J. Hendrich a kol. (1988) rozdělíme vizuální pomůcky ve vyučování cizích jazyků na prostředky obrazové a grafické. Obrazové prostředky jsou například malby, kresby nebo fotografie a zobrazují nějaký objekt (osobu, budovu, krajinu apod.). Grafické prostředky usnadňují pochopení vztahů mezi jevy a tyto vztahy jsou uspořádány do tabulek, schémat, diagramů nebo jiných grafických symbolů. Mezi grafické prostředky řadíme i typografické prostředky a barvy. Oba druhy prostředků mohou být obsaženy v učebnici, ale také na nástěnném obraze, na fólii promítané dataprojektorem nebo nakreslené na tabuli učitelem.

4.1 Grafické prostředky

4.1.1 Tabulka

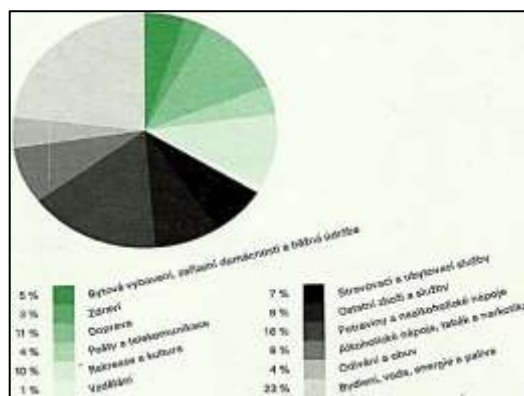
Tabulka patří mezi analytické obrazy a usnadňuje orientaci ve vzájemných vztazích představovaných pojmů, které jsou seřazeny ve sloupcích a řádcích. Tabulky jsou nejčastějším typem vizualizace gramatických přehledů, zejména u podstatných jmen a sloves. Kladným rysem je jejich stručnost a přehlednost, v českém jazyce však přehledy (například skloňování všech jmenných vzorů v jedné tabulce) mohou množstvím informací na jednom místě studenta odradit. Tabulka je také praktickým prostředkem, jak vyjádřit výsledky. Jak upozorňuje Franck a Stary (2006, s. 21), tabulka by měla splňovat požadavky smysluplnosti řazení dat, přesnosti a koncentrace. V neposlední řadě je nezbytné, aby byla uvedena přesným titulkem (to znamená, že musí být jasné, čeho se týká nebo k jakým informacím odkazuje).

4.1.2 Diagram

Diagram je nadřazený výraz pojmu graf a znázorňuje kvantitativní vztahy mezi daty. Diagram zpravidla ukazuje určité hodnoty měřené v závislosti na daných veličinách. Diagramy slouží často jako vizuální argumenty k potvrzení určitého stanoviska. Pomáhají nám strukturovat, porovnávat, zjišťovat frekvence a korelace daných jevů. Můžeme se setkat s diagramy sloupovými, kruhovými, křivkovými, Vennovým diagramem⁶ a dalšími. Ve výuce cizího jazyka se setkáváme například s diagramy, které studenty seznamují s reáliemi cílové země, například se statickými čísly o obyvatelstvu nebo s hodnotami, které informují o hospodářství, ekonomice, ale i zeměpisných údajích dané země. Ve výuce gramatiky mohou

⁶ Vennův diagram znázorňuje příslušnost prvku do množiny a vztahy mezi množinami. Nejčastěji je znázorňován jako protínající se kruhy, do kterých úplně/zčásti/vůbec patří určité jevy.

posloužit postupové nebo šipkové diagramy, u výkladu slovní zásoby lze využít množinových nebo stromových diagramů. Na obrázku 12 vidíme graf, který ukazuje výdaje českých domácností. Graf je použit v souvislosti s konverzačním tématem *Výdaje českých domácností* a je doplněn cvičením (zjišťování údajů z grafu). Autorka tak efektivně zapojuje reálná zeměpisná data do konverzačního cvičení.



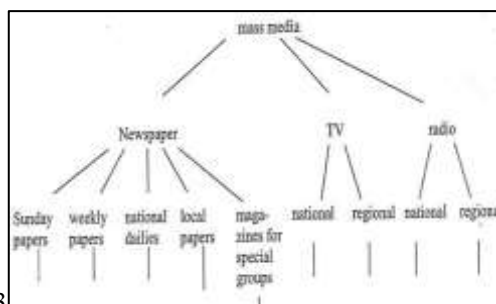
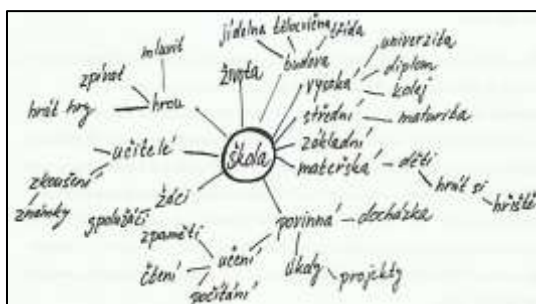
Obr. 12

Nekovářová, 2012, str. 253

Myšlenková mapa (organizér hierarchií, průběh procesu, cluster)

Myšlenkové mapy pro naše účely považujeme za důležitý typ diagramu, který nabízí mnoho možností využití ve výuce cizího jazyka. Myšlenkové mapy využíváme k organizaci nových poznatků, ke schematickému znázornění jejich vazeb a souvislostí. Mohou mít různé tvary, mohou spojovat různé aspekty šipkami, liniemi, přičemž šířka nebo barva čar pomáhá pochopit, v jak silném vzájemném vztahu se dané elementy nachází. Na výhody myšlenkových (nebo také pojmových) map upozorňují i Maňák a Švec (2003, str. 85): *Ve výuce myšlenková mapa umožňuje žákům uplatnit své zkušenosti a vědomosti, prohlubuje poznání, zpřesňuje vztahy mezi pojmy, využívá a rozvíjí intelektuální dovednosti, učí srovnávat, hodnotit, vysvětlovat, konkretizovat, ale též rekonstruovat, interpretovat atd.*

Myšlenkové mapy jsou účelné pro brainstorming jako úvod k nové vyučovací látce, jako asociogram, pro výklad hyperonym a hyponym, nebo mohou být použity jako přehled probíraných témat v semináři (jejich vzájemné propojení). Myšlenkové síť může tvořit učitel sám, nebo s pomocí studentů, kteří sdělují vlastní návrhy podle svých úvah a myšlenkových proudů. Učitel by v ideálním případě měl na tabuli zakomponovat všechny navržené nápady, které by měl umět smysluplně propojit. Na obrázku 13 uvádíme příklad zobrazení tématu *škola* pomocí myšlenkové mapy, na vedlejším obrázku 14 potom znázornění hierarchie vztahů mezi pojmy souvisejícími s *masmédií*.

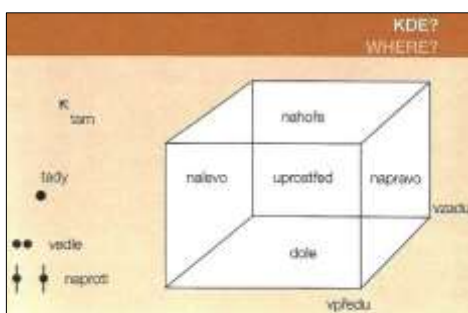


Stiffler, 2012, str. 86

4.1.3 Další, jednoduché grafické tvary

- Kruh (témata, tematické okruhy, nápady, skupiny, problémy, jednotnost)
- Čtverec (rámuje text, kontext, pravidla, upozornění)
- Trojúhelník (analýza, rozdělení, hierarchie, polarizace)
- Linie, úsečky (průběh, spojení, cesty, hranice, časová souslednost, délka)
- Mandaly a spirály (z centra vychází další informace)
- Body (aspekty, detaily, diferenciaci)
- Šipky – ukazují směry, postup, dynamiku, můžeme jich využít pro prostorovou orientaci, vztahy mezi jednotkami (v gramatice, v etymologii slov). Šipky napomáhají orientaci v obraze, upozorňují na to, co je důležité nebo kam se předmět pohybuje. Šipkou můžeme naznačit kruh, trojúhelník, čtverec. Podle tloušťky šipky naznačujeme foremnost vztahu (silná šipka – pevný vztah).

Na obrázku 15 můžeme vidět, jak jednotlivé jednoduché grafické tvary (kruh, obdélník, šipku, body) použily autorky pro prezentaci adverbii místa. Pokládáme tuto variantu za dostačující a plně vyhovující požadavkům na pochopení významu zobrazených skutečností.



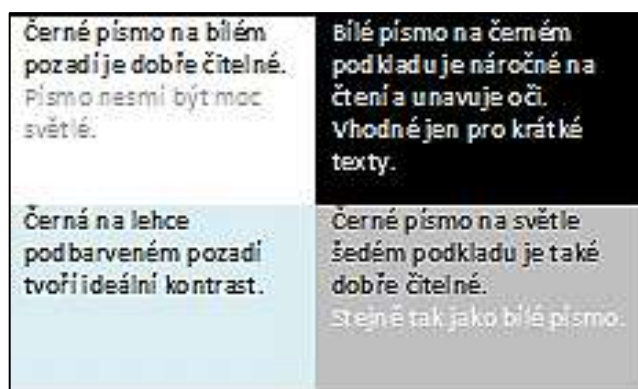
Adamovičová, Ivanovová, 2009, str. 31

4.1.4 Barvy

Jedním z dalších vizuálních prvků je využití barev. Barvy mohou doprovázet text, kolorovat obrázky, vytvářet pozadí celé stránky a podobně.

Výhoda barev spočívá v možnosti obohatit námi podávaná sdělení o další dimenzi. Barvy podvědomě sugerují některé informace, vyvolávají určité pocity a mohou potvrzovat nebo vyvracet výpovědi. Často jsou vnímány nevědomě. Vnímání barev je podmíněno biologicky, kulturně a individuálně. Určité barvy, jako například červenou a zelenou, vnímají naše oči intenzivněji než jiné, např. modrou. Takových jevů využívají obchodníci v marketingu a předkládají nám cíleně vybarvené reklamy nebo obaly od výrobků. (Thissen, 2001, str. 138) Zákazník si potom v mozku propojí určitou barvu s určitým produktem (červená Coca-Cola, červené **M** na žlutém pozadí značky McDonald 's apod.). Barvy jsou důležitými prostředky, které působí na individuální psychický i fyzický stav člověka. Jak uvádí Franck a Sary (2006, str. 103–104), vnímání barev a vztah k nim jsou ovlivněny pohlavím, věkem a kulturním zázemím jedince. Význam barev, respektive připisování významu barvám je naučené. Významy barev jsou také výsledkem standardizace, která má přispět k možnému rychlejšímu porozumění navzdory mezijazykovým hranicím. Dále tvrdí, že i přes variabilitu významů barev bychom v určitém kulturním prostředí měli stanovit jasný význam barvy a podle toho ji dále užívat. Pokud normujeme význam barev pro naše percipienty, usnadníme jim orientaci v námi takto barevně strukturovaných informacích. Franck a Sary (2006, str. 104) předkládají tři aspekty, které jsou důležité pro práci s barvami:

- a) **Stanovit cíle užití barev** – barvy slouží k vyzdvižení, rozlišení a členění zobrazovaného. Identické jevy, například stejné slovní druhy, zobrazujeme ve stejné barvě, odlišné jevy představujeme v odlišných barvách.
- b) **Méně je někdy více** – při nadměrném užívání různých barev může dojít k nepřehlednosti, je odváděna pozornost od důležité informace, namísto jejího zdůraznění.
- c) **Respektovat čitelnost** – setkáváme se například s vyobrazením barevného (nebo černobílého) textu na barevně kontrastním poli. Například bílý text na černém poli působí na oči únavně, tmavý text na tmavém podkladu čteme hůř než na světlém podkladu, nejlépe čteme text tmavý nebo černý na světle tónovaném podkladu. Obrázek 16 demonstruje použití různých příkladů barevného tónování.



Obr. 16

Podle Franck, Stary, 2006, str. 105

Barvy ve výuce češtiny pro cizince můžeme použít pro zdůraznění částí v textu, částí na obrázku, můžeme jimi odlišit některé gramatické kategorie, například příslušnost ke jmennému rodu, ke slovesné třídě atd. Na obrázku 17 vidíme, jak použila barvy pro rozlišení jmenných rodů ve slovníčku Lída Holá. Kromě červené pro ženský rod a zelené pro střední, použila i dva odstíny modré barvy pro rozlišení mužského životného a neživotného rodu. Zde se domníváme, že barvy nebyly takto použity náhodou, ale podle kulturní zvyklosti (červená se hodí pro ženy a modrá pro muže). Rozlišení jmenných rodů podle barev považujeme za efektivní variantu prezentace, ale pokud se pro ni rozhodneme, měli bychom ji dodržovat v celém rozsahu učebního materiálu (například ve slovníčku na konci každé lekce). Barevnost v prezentaci gramatického učiva bychom měli předem jasně definovat (tj. stanovit, jaký význam má barva v daném kontextu) a systematicky s ní pracovat i mimo základní učební materiál.

prezident	kečup	gorila	auto
student	mítink	studentka	rádio

Obr. 17

Holá, 2012, str. 11

Stejně tak rozlišuje Holá gramatické rody dalších slovních druhů, jako například přivlastňovacích zájmen:

můj	můj	moje / má	moje / mé
tvůj	tvůj	tvoje / tvá	tvoje / tvé
náš	náš	naše	naše
váš	váš	vaše	vaše

Obr. 18

Holá, 2012, str. 25

Barvy působí oživujícím dojmem, kolorování obrázků zvyšuje atraktivitu materiálu. Pokud to situace dovoluje, používáme barvy pro určité zobrazované objekty podle kulturních zvyklostí cílové země. Například žlutou barvu pro poštovní úřad, červenou barvu pro poštovní schránku, modrou barvu pro vodu, žlutou pro slunce a měsíc, zelenou pro krajinu a rostliny. Domníváme se, že při tvorbě materiálů pro výuku cizinců není vhodné tvořit nezvyklé,

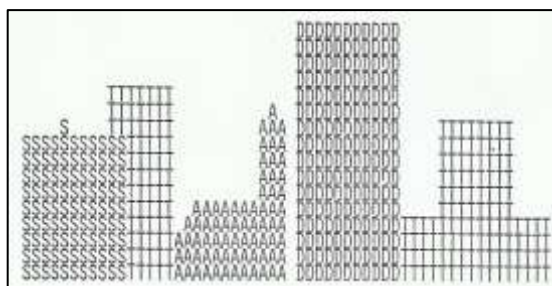
expresivní obrazy, které se neslučují s reálným světem. U didaktického obrazu by funkce měla předčít estetický výraz.

4.1.5 Písmo

Písmo je systém grafických (psaných nebo tištěných) znaků pro slova, slabiky nebo hlásky sloužící k trvalému záznamu. (Školní slovník současné češtiny, 2012, str. 367) Písmo se vyvinulo z obrázků, později zjednodušených piktogramů a ideogramů, které lidem usnadňovaly a urychlovaly komunikaci. Později se z těchto symbolů formovalo písmo.

Tak jako jiné grafické symboly i písmo má z hlediska své podoby určitou sémantickou výpověď. Můžeme tedy říct, že pomocí písma lze vyjádřit jak určitou jazykovou informaci, tak mimojazykovou. Obor, který se zabývá sazbou a knihtiskem, se nazývá typografie (Školní slovník současné češtiny, 2012, str. 590) Objev typografie datujeme do 15. století našeho letopočtu. (Dusong, Siegartová, 1997, str. 15) Od té doby zaznamenala velký rozmach hlavně díky počítačovým technologiím. Textové soubory nabízí velké množství fontů, řezů písma a dalších přidružených efektů (jako jsou obrys, reliéf, gravíra, barva písma, barva textového podkladu, velikost, malá a velká písmena), které písmu dodávají další informační aspekt.

V učebních materiálech se používají různé typy písma podle významu a funkce textu. Toto rozlišení pomáhá studentům orientovat se v textu, rozpoznávat sémantické nuance nebo dokonce pochopit význam sdělované skutečnosti (viz dále slovní ikony). Na obrázku 19 vidíme, jak lze na základě prostorového zobrazení písmen vyjádřit význam slova *Stadt* (město).



Obr. 19

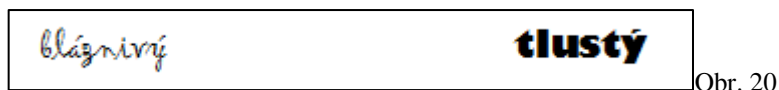
Bohn, 1999, str. 106

Typografové rozlišují několik prostředků, které se k úpravě písma používají (Dusong, Siegartová, 1997, str. 153):

- a) **Styl, kresba** – sem patří fonty písma, ale také **stínování**, **barva písma**, obrys nebo **reliéf**.

- b) **Stupeň** – velikost písma. Rozlišujeme velká písmena (majuskule nebo verzálky), malá písmena (minuskule nebo minusky) a velká písmena ve velikosti malých (midinskule nebo kapitálky).
- c) **Duktus** – znamená sílu tahu písma (tučnost) v poměru k jeho výšce. Slouží k odstupňování důležitosti textových prvků. Dobře pojatý typografický kontrast dokáže strhnout příjemcovu pozornost. Rozlišujeme nejméně tři druhy tučnosti: slabý, polotučný a tučný. Existují však i další mezistupně, které si v textovém souboru na počítači můžeme vybrat.
- d) **Sklon** – antikva nebo kurzíva. Antikvou rozumíme vyvážený vertikální znak, na rozdíl od kurzívy, která se vyznačuje mírným sklonem doprava. Kurzívu užíváme pro rozlišení určitých znaků od ostatních, pro přímou citaci nebo pro vytvoření dojmu psaného písma.

Textové programy v počítači nám umožňují vybrat si různé styly písma, které označujeme jako fonty. Podle významu sdělení tak můžeme využít různých fontů k tomu, abychom percipientovi přiblížili obsah sdělení. Thissen (2001, str. 89) hovoří o rozdělení písma podle obsahu sdělení na konotativní (emocionálně významové) a denotativní (charakterizuje mimojazykovou skutečnost). Na obrázku 20 představujeme konotativní vyjádření slova *bláznivý* a denotativní vyjádření slova *tlustý*. Zvolenými fonty písma upravujeme text tak, aby svou formou odkazoval k významu obou slov.

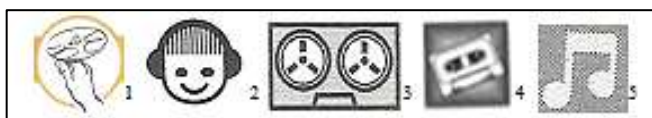


Thissen (2001, str. 90) upozorňuje na některé nevýhody užívání upraveného písma. Tučný text a kurzíva jsou těžko čitelné, proto je používáme pouze na zvýraznění jednotlivých slov nebo vět. Také užití verzálek znesnadňuje čtenáři orientaci v textu. TEXTY PSANÉ VELKÝMI PÍSMENY NEJSOU TAK DOBŘE VNÍMATELNÉ, JAKO TEXTY, KTERÉ KOMBINUJÍ VELKÁ A MALÁ PÍSMENA. HŮŘE PAK OD SEBE ODLIŠUJEME JEDNOTLIVÁ SLOVA A VĚTY. KROMĚ TOHO VERZÁLKY STRHÁVAJÍ POZORNOST ČTENÁŘE SAMY NA SEBE A ODKLÁNĚJÍ HO OD VNÍMÁNÍ OBSAHU TEXTU.

4.1.6 Ikony

Ikony jsme se rozhodli zařadit doprostřed mezi grafické a obrazové prostředky. Thissen (2001, str. 108) uvádí, že ikon je symbolický obrazový znak. Ikony rozdělujeme na dva typy – ikony, které prezentují objekty, a ikony, které prezentují funkci. K prvnímu typu patří

piktogram, který znázorňuje reálný objekt nebo činnost jako stylizované zobrazení, například piktogramy znázorňující sporty. Funkci znázorňují například symboly, které jsou spojené s nějakou společenskou institucí (poštovní trouba). Ikony jsou pro nás každodenní záležitostí, na základě vlastní zkušenosti a podobnosti se zobrazovaným rychle vyvodíme, co který ikon znamená. Nemusí však automaticky znamenat, že to, co si pod symbolem představuje jeden člověk, musí si představovat i jiný. Velmi přitom záleží, z jakého kulturního prostředí pocházíme. Ikony však značně usnadňují komunikaci, a když si učitel se studenty ujasní, co který symbol znamená, pomůže to oběma stranám usnadnit orientaci v učivu. Ikony v učebnicích cizího jazyka jsou většinou na začátku knihy vysvětlené a autoři s nimi pravidelně pracují po celou dobu. Studentovi tak pomáhají orientovat se v textu. Například hojně užívané jsou symboly reproduktoru pro poslechová cvičení, motiv žárovky pro zvýraznění nějaké myšlenky či pravidla, vykřičník pro upozornění (např. na gramatickou výjimku). Pro srovnání uvádíme příklady ikonů pro práci se zvukovou nahrávkou z různých učebnic češtiny pro cizince⁷:

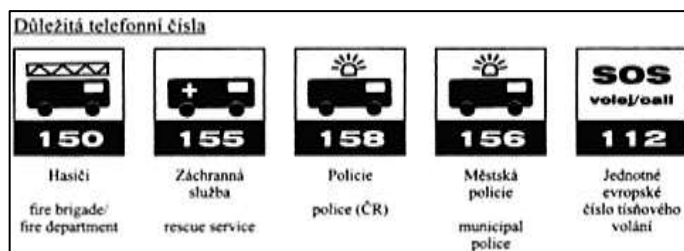


Obr. 21

Pokud chceme používat ikony v učebních materiálech pro cizince, musíme je užívat pravidelně a s jasným záměrem. Nové uživatele (například učebnic) je dobré seznámit s použitými ikony a jejich funkcemi. Percipientovi, který se ve významu předkládaných ikon orientuje, mohou práci s učebním materiálem zefektivnit. Thissen (2001, str. 109) také uvádí několik doporučení, jaké vlastnosti by měly ikony mít a jakých se raději vyvarovat: Ikony by neměly mít dekorativní funkci, nýbrž návodnou. Měly by být snadno a rychle rozpoznatelné. Měly by zohledňovat kulturní specifika různých zemí, není proto vhodné použít gesta jako symboly. V některých zemích mají pro nás kladně přijímaná gesta silně negativní konotaci. Ikony by měly být co možná nejjednodušších tvarů, rozhodně by neměly být zmenšenými fotografiemi. Ani více než dvě použité barvy nejsou pro ikony vhodné.

Na obrázku 22 vidíme použití ikon ve výuce reálií. Autoři zde představují záchranné složky ČR, název a čísla pro tísňové volání doprovází ikony dopravních prostředků. Ikony zde hodnotíme jako podnětné, výhradu ale máme k druhému ikonu zleva, který by měl odkazovat k záchranné službě. Obáváme se, že způsob zobrazení by u studenta mohl vést k dezinterpretaci a on by si ho mohl vykládat jako ikon pro pohřební službu.

⁷ 1. Bermel, Kořánová, 2012; 2. Holá, 2012; 3. Rigerová, 2000; 4. Pintarová, Rešková, 2009; 5. Nekovářová, 2012.



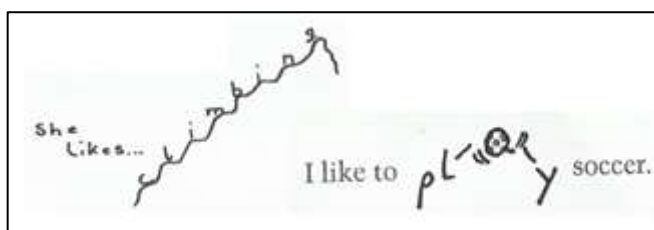
Obr. 22

Hron, Hronová, 2008, str. 189.

Výhody použití ikon: jsou snadno a rychle rozpoznatelné, šetří prostor, nepotřebují popisky, jsou snadno zapamatovatelné a jazykově (kulturně) nezávislé. Porozumí jim i dítě nebo neznalec lexika.

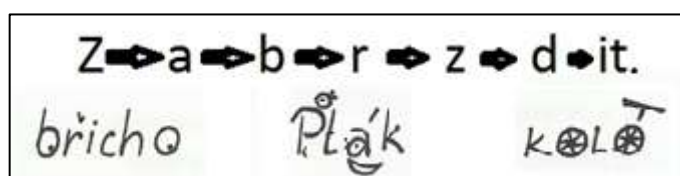
4.1.7 Slovní ikony

S termínem slovní ikona se setkáváme u Schifflera (2012, str. 88–89). Slovní ikonu charakterizuje jako písemnou formu určitého slova, která svým tvarem odkazuje k sémantice tohoto slova. Jedno nebo všechna písmena jsou graficky deformována do obrázku, aby percipientovi usnadnila pochopit význam slova. Slovní ikonu považujeme za přínosný prvek při vizualizaci učebního materiálu, lze ji však uplatnit pouze u velmi omezeného počtu slov. Můžeme ji však použít například jako podklad pro procvičování slovní zásoby, kdy jsou sami studenti vyzváni k tomu, aby takovéto slovní ikony vymysleli a realizovali. Považujeme za vhodné použít tyto aktivity zejména u mladších studentů a dětí, protože vedou ke zvýšenému zájmu o učivo, aktivizují studenty a pozitivně působí na jejich motivaci. Stiffler nabízí i další varianty práce se slovními ikonami, například společné vytvoření *icon lexicon*, na kterém se podílí celá skupina. Jako příklad uvádíme některé ikony od Stifflera (obrázek 22) a doplňujeme je vlastními návrhy pro výuku češtiny (obrázek 24).



Obr. 23

Stiffler, 2012, str. 91



Obr. 24

4.2 Obrazové prostředky

Obrazové prostředky na rozdíl od grafických zobrazují poměrně věrně realitu. Pohybují se na škále od reálného ztvárnění po velmi schematické. Mareš (1995, str. 319) uvádí, že nejrealističtější obraz skutečnosti přinášejí fotografie, dále sekvence výukového filmu, videoprogramu nebo realistické kresby. Mezi abstraktní vyjádření reality patří zjednodušené obrázky, kresby nebo mapy. Toto tvrzení však můžeme vyvrátit, pokud mluvíme například o stylizovaných fotografiích, které jsou natolik upravené, že přinášejí zcela jiný pohled na skutečnost. Také ty můžeme ve výuce dobře využít, je třeba však studenty vést k jejich správnému pochopení a interpretaci. V ideálním případě nám tak stylizovaná fotografie poslouží jako zajímavý podnět pro psaní nebo diskuzi.

Pokud se rozhodneme pracovat ve výuce s obrazovými prostředky, měli bychom dbát na kvalitu jejich přenosu (především ostrost obrazu) a estetickou kvalitu. Vhodně zvolený obraz rychle upoutá pozornost studenta. Mareš (1995, str. 121) uvádí některé vlastnosti obrazu, které hrají důležitou úlohu při jeho vnímání: *zvolené barvy, umístění objektů, velikost zobrazených objektů, prostorové vyčlenění (izolování) důležitého objektu, komplexnost zobrazeného jevu, tónový kontrast, zvýraznění směru ap.* Také zmiňuje, že aby byl obraz optimálně didakticky koncipovaný, má zobrazovat pouze relevantní skutečnosti, které jsou předmětem práce. Obrazy by tedy měly obsahovat informace omezené na potřeby výuky a nezahlcovat studenta dalšími, pro výuku irelevantními sděleními.

Jako příklad můžeme uvést problematiku zobrazování postav. Ve vyučování se snažíme zobrazovat osoby jednoduše, jednotlivé aspekty, které jsou důležité, zdůrazníme. Pokud chceme osobu zasadit do nějakého prostředí, nezáleží na tom, co má na sobě a jak se tváří. Naopak pokud nám jde o její pocity, zobrazíme detailně tvář a zbytek těla spolu s okolím pouze načrtneme. Můžeme například zobrazit některé části těla větší, čímž na ně upozorníme (metaforicky). Jde-li o zobrazení jednání osob, vizualizujeme gesta, výraz a postoj osoby. Ovšem gesta mohou představovat problém, pokud jsou různě pochopeny studenty odlišných kultur. Pokud zobrazení osoby potřebujeme k výuce nových slovíček (části těla, povolání, adjektiva vyjadřující vlastnosti a emoce), zvýrazníme pouze takové aspekty, které studentům pomohou porozumět.

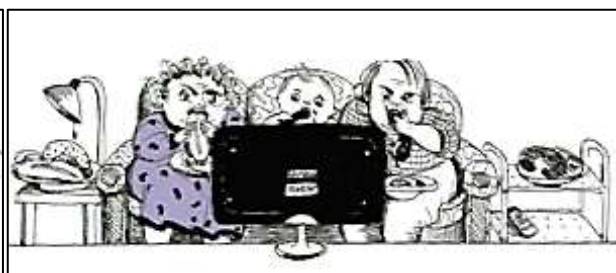
Pro ukázkou zařazujeme obrázky 25 a 26, které Nekovářová uvádí na jedné straně spolu s konverzačními otázkami o zdravém a nezdravém životním stylu. Na těchto obrázcích, které dává do kontrastu (*zdravý styl* a *nezdravý styl*), vidíme, že největší výpovědní hodnotu má postavení jednotlivých figur (jedni cvičí, druzí sedí na gauči před televizí a jedí), prostředí, ve

kterém se nalézají, a částečně i výraz v jejich tváři. Na prvním obrázku mají lidé v pozadí město, které má patrně symbolizovat život v zástavbě, daleko od přírody a přirozeného tělesného pohybu. Mísa s ovocem dokresluje typ stravování zobrazených lidí. Jejich siluety naznačují, že cvičí ve slunečném počasí.

Na druhém obrázku vidíme množství nezdravého jídla a televizor, znázorňující život bez pohybu a mnoho času stráveného doma před obrazovkou. Podle našeho názoru jsou oba obrazy zdařilé a odpovídají požadavkům kladeným na účelný didaktický obraz. Jediné, co hodnotíme negativně, je použití barvy pro zvýraznění šatů na druhém obrázku. Má pouze dekorační funkci, protože zvýrazňuje irelevantní informaci pro účely cvičení (žádná z kladených otázek se nevztahuje k dámským šatům). Pokud bychom chtěli obrázek kolorovat, znázorníme jej buď v různých barvách celý, nebo například zviditelníme pomocí barev zobrazené jídlo.



Obr. 25



Obr. 26

Nekovářová, 2012, str. 75

4.2.1 Umění ve vyučování

Ve výuce můžeme použít vedle didakticky zpracovaných obrazů také výtvarná díla. Ta byla vytvořena primárně s uměleckým záměrem, pokud je však použijeme ve vyučování, stávají se též didaktickým materiálem, který můžeme použít pro dva typy úkolů. Zprv o uměleckém díle můžeme mluvit z hlediska autora a jeho tvorby a diskutovat se studenty o charakteristikách obrazu. Díla jsou vhodným materiálem pro témata se sociokulturním kontextem, lze tak například představit tvorbu známých národních umělců. Zadruhé můžeme použít umělecká díla z hlediska jejich obsahu. Vyhovující pro práci v hodině jsou především grafiky s různými lidmi, věcmi, prostředími, které studenti mohou popisovat.

Při výběru obrazu platí, že pro začátečníky je vhodné vybírat jednoduchá, dobře čitelná díla, pro pokročilejší mohou být již abstraktnější a složitější. Jelikož také umění nabízí množství metafor a dvojmyslů, můžeme je využít jako podklad ke kreativnímu psaní nebo k diskuzi. Jedním z úkolů může být i srovnání originálu s dalšími netradičními reprodukcemi obrazu. Dobře vybraná výtvarná reprodukce tak může posloužit jako objekt k popisu a

zároveň obohacení studentů o vlastivědné informace. Pro úplnost sdělované informace bychom doporučovali doplnit vizuální materiál textem, který studenty seznámí s dalšími důležitými okolnostmi. Práce s uměleckým dílem však klade nároky i na dostatečnou přípravu učitele. Měl by vědět o díle víc, než kdo je autor a v jakém uměleckém stylu je provedeno. Měl by být připraven na další otázky studentů a nebýt zaskočen jejich neočekávaně velkým zájmem.

Jako inspiraci uvádíme obraz Pietera Bruegela s názvem Nizozemská přísloví (obrázek 27), kde autor ztvárnil 80 přísloví na ploše jednoho obrazu. Obraz je tak nejen umělecké dílo, ale také nabízí komunikační potenciál, který můžeme ve výuce cizího jazyka využít. Není nám známo, že by takový obraz existoval v českém provedení, bylo by však, podle našeho názoru, příhodné podobnou repliku pro účely výuky češtiny jako cizího jazyka vytvořit.



Obr. 27

Pieter Bruegel: Nizozemská přísloví, 1559

Za nevhodnou formu užití uměleckého díla v učebním materiálu považujeme grafiku na obrázku 28 (v příloze). Zásadní problém shledáváme v nekvalitním zpracování obrazu v učebnici, což uživateli materiálu značně ztěžuje orientaci v obraze, a tudíž i jeho celkové čtení. Není zde tedy problém v použití obrazu pro výukové účely (učebnice je určena pro středně pokročilé), ale v jeho nevyhovující prezentaci.

4.3 Závěr

Vizualizace sdíleného obsahu se dělí do dvou skupin – na grafické a obrazové prostředky. Ačkoli jsme se v učebních materiálech setkali pouze s omezeným množstvím těchto prostředků, chtěli jsme demonstrovat všechny možné varianty, které se dají ve výuce cizího jazyka použít. Jejich výběr závisí na zamýšleném didaktickém cíli a podmínkách výuky.

Grafické prostředky předkládají text v určité upravené formě, jsou schematické a jejich vnímání a porozumění je založené na předchozích vědomostech a zvyklostech percipienta. Grafickými prostředky můžeme také verbální informace zdůraznit nebo vyzdvihnout. Obecně přitom platí, že méně grafického odlišení je lepší. Příliš časté totiž vede jen ke znepřehlednění sdělení.

Obrazové prostředky určitým způsobem zprostředkovávají objektivní realitu, do jejich tvorby však vstupují subjektivní postoje autora. K obrazovým prostředkům jsme zařadili i užití umění ve výuce, které považujeme za velmi vhodné a účelné. Umělecký obraz může být zároveň prostředkem i objektem učiva. Při výběru obrazů je však nutné zohlednit adresáta a případně doplnit obraz dalšími, verbálními informacemi.

5 Prezentace vizuálních materiálů

Při přípravě lekcí češtiny jako cizího jazyka dbáme na to, aby měla naše hodina jasnou strukturu, aby jednotlivé fáze vyučování byly detailně promyšleny a aby byly připraveny materiály, které nám usnadní splnění stanovených didaktických cílů. Vedle učebnic a pracovních sešitů, které již byly nějakým autorem naplánovány a vytvořeny, můžeme pro výklad učiva použít i vlastní materiál, který připravíme lekcí „na míru“. Na základě postulátů, které jsme stanovily v předchozích lekcích, doporučujeme novou látku pro studenty zatraktivnit pomocí vizualizace. Docílíme tak u studentů zvýšené pozornosti, motivace a chuti učit se nové věci. Materiál připravujeme na základě výběru média⁸, skrze které budeme látku prezentovat.

Z vývojového hlediska rozlišují Maňák a Švec (2003, str. 80) čtyři generace demonstračních pomůcek:

- a) předstrojové pomůcky (obrazy, kresby, reálné modely);
- b) pomůcky tiskové (knihy, pracovní listy);
- c) pomůcky zefektivňující lidské smysly (dalekohled, mikroskop);
- d) strojové pomůcky komunikující s člověkem (počítač, magnetofon).

Uvádějí také techniky předvádění, které rozdělují podle typických znaků (Maňák, Švec, 2003, str. 50):

- a) reálné předměty (výrobky, přírodniny...);
- b) modely (statické/dynamické);
- c) zobrazení;
 - 1) obrazy (realistické, pozměněné, schematické);
 - 2) statická projekce (diaprojekce, zpětná projekce);
 - 3) dynamická projekce (film, televize, video).
- d) zvukové pomůcky (rádio, magnetofon, hudební nástroj);
- e) dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, mapy, slepecké písmo);
- f) literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy ...);
- g) počítače.

Jiné dělení médií uvádí Kopecká (2008, str. 13), které se nám pro naše účely zdá příhodnější.

⁸ Slovník současné češtiny charakterizuje pojem médium jako *zprostředkující činitel, prostředek k záznamu dat nebo sdělovací prostředek*. (2011, str. 368)

Podle technického kritéria:

- a) netechnická – sem patří knihy, časopisy, učebnice, pracovní listy apod.
- b) technická – sem patří televize, počítač, internet, video, elektronická tabule atd.

Podle kritéria vnímání uživatele:

- a) vizuální;
- b) auditivní;
- c) audiovizuální.

Pro naše potřeby se v následujících kapitolách budeme věnovat pouze vizuálním a audiovizuálním médiím.

5.1 Vizuální média

Vizuální média jsou taková média, která vnímáme pouze zrakem. Dělíme je na technická a netechnická. Tak jako Kopecká (2008, str. 14) přikládáme vizuálním médiím zásadní roli při výuce cizího jazyka: *Vizuální média zprostředkovávají žákům mimojazykovou realitu přímo ve třídě, spojují ji s teorií a propůjčují výuce autenticitu. Napomáhají k pochopení nové látky a jejich funkčnost spočívá v jednoduchosti. Obraz umožňuje žákům si okamžitě spojit danou jednotku slovní zásoby s reálným světem.*

5.1.1 Netechnická média

Nástěnný obraz

Nástěnné obrazy jsou předchůdci projektovaných materiálů, jsou koncipované jako souhrnné přehledy vyučované problematiky, většinou velkých rozměrů, aby je žáci viděli i na větší vzdálenost. Tyto obrazy mohou být vhodně zpracované, barevné a přehledné, avšak jejich nevýhodou je jejich neměnnost. Často se ve výuce cizích jazyků používají pro výklad nového gramatického jevu, který je prezentován v tabulce nebo diagramu. Výhodu spatřujeme v jejich přesnosti a srozumitelnosti, mohou sloužit ve třídě jako opěrný bod při opakování nebo kontrole probraného učiva. Při tvorbě nástěnného obrazu považujeme za důležité zohlednit cílovou skupinu příjemců.

Tabule

Tabule je dosud nejpoužívanější médium, které je dostupné v každé učebně. Tabule v poslední době prošly moderním rozvojem, takže rozlišujeme několik typů. Vedle klasických křídových tabulí, které jsou smazatelné vodou, nabízí trh také bílé magnetické tabule

popisovatelné suchým fixem, skleněné tabule nebo tzv. flipcharty, které fungují jako stojany pro velkoformátové prázdné listy.

Výhodou tabulí je možnost zobrazovat informace současně s jejich sdílením. Studenti mohou do procesu vstupovat, ptát se, doplňovat vlastní vědomosti a nápady a učitel může okamžitě reagovat a přizpůsobovat obsah sdělení aktuálnímu dění ve vyučovacím procesu. Naopak učitel může některé informace mazat a nahrazovat jinými. Také studenti mohou na tabuli zapisovat vlastní poznatky, aby je mohli sdílet s ostatními.

Mnohé tabule jsou magnetické, můžeme tedy tuto vlastnost využít pro tvorbu koláží, kdy k psanému textu přikládáme fotografie, obrázky nebo jiný vizuální materiál. Tabule skýtá velký prostor k tomu, abychom mohli sdělované informace strukturovat, zvýrazňovat, uvádět do protikladů a podobně. K tomuto účelu můžeme použít barevné křídly nebo fixy. Měli bychom si však uvědomit, že příliš mnoho vizuálních prvků může zastínit účel jejich použití a situaci ještě více zneprehlednit. Proto Koeppel (2010, str. 338) doporučuje, abychom použili ne více než dvě barvy a důsledně dodržovali strukturu informací, které na tabuli zanášíme. Za nevýhodu práce s tabulí považujeme především ztrátu času při zápisu, který by jinak učitel mohl věnovat *lernenzentrierten Aufgaben* (úkolům orientovaným na žáka). V potaz musíme brát i čas, který potřebují studenti na to, aby si informace z tabule opsali. Další nevýhodou tabule je jednoznačně dočasnost zápisu, který jsme provedli, omezený prostor a absence očního kontaktu učitele a studentů, když učitel píše na tabuli.⁹

Učebnice a pracovní sešity

Učebnice¹⁰ je jedním ze základních médií, se kterým učitelé při výuce cizího jazyka pracují. Učebnice je sama o sobě již strukturovaná a koncipovaná podle jejího autora. Učebnice seznamují studenty s vybranými tématy, komunikačními situacemi, jazykovými strukturami a lexikem, které jsou považovány pro danou cílovou skupinu za nezbytné.

⁹ K využití tabule ve výuce cizího jazyka bychom uvedli některé zásady, které by měl učitel při psaní poznámek dodržovat (Franck, Stary, 2006, str. 91):

- Psát velkými a malými tiskacími písmeny, nikoli pouze verzálkami – jednak ujasníme psaní velkých a malých písmen podle pravidel českého pravopisu, jednak naznačíme začátek a konec věty.
- Písmo volit klasické bez osobních vylepšení.
- Psát úzkým písmem místo roztahaným.
- Dodržovat neviditelnou linku, aby student pochopil, jaká část písmena je pod nebo nad linkou.
- Dbát na estetickou upravenost celé plochy tabule.

¹⁰ Podle Pedagogického slovníku je učebnice *druh knižní publikace uzpůsobená k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je škol. učebnice. Ta funguje: 1. jako prvek kurikula, tj. prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků.* (2013, str. 323)

Podněcují osvojení si řečových dovedností v takové míře, která odpovídá předpokládaným potřebám studentů dané znalostní úrovně. (Koeppel, 2010, str. 336) Z hlediska vizualizace se setkáváme s různými typy učebnic, které více či méně využívají obrazového materiálu. Typy vizuálních prostředků v učebnicích se zabýváme v kapitole 4. Je třeba zdůraznit, pro koho je učebnice určena. Malí a mladší studenti ocení více obrazového materiálu než třeba studenti lingvisté na vysoké škole. Také cizinci, kteří chtějí získat komunikační kompetence pro běžný život, upřednostní více barevnou a kreativní koncepci učebnice. Jsme toho názoru, že ideálně by učebnice měly mít barevné vizuální prvky, které jsou na první pohled dobře rozpoznatelné, stránky by měly být přehledně strukturované a symboly použité skrz celou učebnici srozumitelné a sjednocené.

Výhodou učebnic a pracovních sešitů je jejich uspořádanost, komplexnost, učitel má připravený materiál bez další práce, ze kterého si zčásti nebo úplně může vybírat materiál pro výuku. Studentům je předložen úplný, strukturovaný materiál, takže získají přehled o rámci celého kurzu během vyučovacího období, navíc mohou učebnici použít i při samostudiu mimo výuku s lektorem. Na druhou stranu je nevýhodou pro učitele i studenta, když musí pracovat s učebnicí, která mu koncepčně nevyhovuje a neposkytuje prostor pro kreativní práci.

Autentické materiály, plakáty, fotografie, mapy

Autentickými materiály rozumíme například denní tisk, časopisy, brožury, letáky, katalogy, vizitky, jízdenky, vstupenky, jídelní lístky, jízdní řády, kulturní programy, ale také vzory dokumentů, poštovních poukázek, objednávek a podobně. Do vyučování cizího jazyka můžeme obstarat dopisní papíry, přání, vytisknuté mustry e-mailových zpráv, SMS zpráv a další vizuální pomůcky, které studentovi poskytnou autentické informace, se kterými se pak setkává v běžném životě cílové země. Kreativní využití nabízejí i plakáty a fotografie.

Plakáty mohou být reklamní, filmové, umělecké a jiné. Takové plakáty jako nositele reálné informace jsou podle našeho mínění velmi užitečným materiálem pro výuku reálií a jsou prostředkem pro rozvíjení komunikační kompetence (stejně jako další autentické materiály). Výhodou plakátu je jeho velikost, funguje podobně jako nástěnný obraz, jen není didakticky koncipovaný. Plakát nemusí být pouze prostředkem výuky, ale také cílem, kdy vzniká jako výsledek spolupráce mezi studenty.

Fotografie můžeme použít jako podklad pro kreativní psaní, jako prostředek pro asociaci a podobně. Mapou myslíme *zmenšené, zpravidla plošné znázornění zemského*

povrchu. (Slovník současné češtiny, str. 362) Ve výuce reálií je takřka nezbytnou součástí. Můžeme použít mapy zeměpisné, ale také tematické. Mapy považujeme za velmi důležitou didaktickou pomůcku, která studentům umožní pochopit a strukturovat získané informace o cílové zemi.

5.1.2 Technická média

Zpětný projektor

Zpětný projektor, známý také pod označením *meotar*, je zařízení, které umožňuje promítat obraz z průsvitné fólie na zeď či plátno. K používání tohoto zařízení je třeba připravit si vizuální materiál na průsvitné fólie. Na fólii lze psát a malovat fixou nebo psát na stroji. Někteří autoři učebních pomůcek prodávají již hotové fólie. Ve výuce češtiny pro cizince je můžeme použít při drilových cvičeních, kdy učitel souběžně s řešením úlohy doplňuje správné řešení do fólie a studenti si mohou ověřit správnost svého zápisu v sešitě.

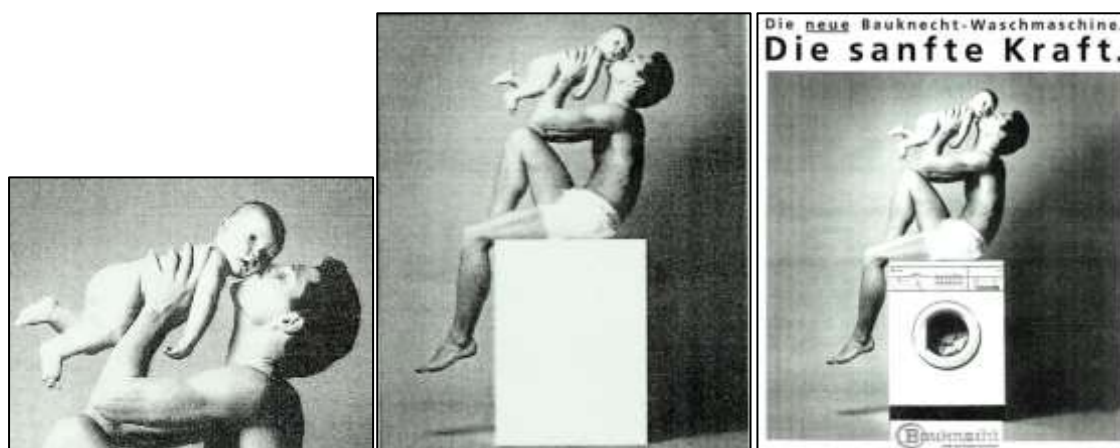
Výhodou průsvitných fólií je to, že jsou překrývatelné, proto lze na jedné fólii mít cvičení s mezerami k doplňování a na druhé, kterou posléze přiložíme na první fólii, budeme mít správné řešení. Na fólie mohou psát a malovat také studenti v lavicích a následně svoje práce představit před celou třídou. Výhodou tohoto média je možnost připravit si výukové listy již dopředu a použít je i vícekrát. Nevýhodou práce se zpětným projektorem je příprava fólií, které se musejí omývat vodou, pokud na ně chceme psát nové informace. Často je obraz také rozostřený nebo deformovaný v horní části promítací plochy. O práci s meotarem hovoří více Petty (1996, str. 275–284), který zdůrazňuje, že fólie by měla studenty na první pohled upoutat, mít jasné a přehledné uspořádání a obsahovat minimum textu. Podle něj je vhodná především pro prezentaci obrázků, grafů a dalších diagramů.

Diaprojektor

Diaprojektor je optický přístroj, který promítá diapozitivy na plátno nebo stěnu. (Rejman, 1966, str. 89) Tato média jsou již zastaralá, ve výuce cizího jazyka se s nimi dnes téměř nesetkáme. Novinkou, která stojí za upozornění, je ovšem nový typ diaprojektoru, tzv. **overhead-projektor**. Tento projektor překonává funkci zpětného projektoru tím, že na stěnu promítá všechny věci, které položíme na k tomu určený pult, který je součástí projektoru. Tento přístroj je velmi výhodný pro demonstraci různých materiálů, které nemusíme mít vytištěné na průhledné fólii. Můžeme tak promítat například stránku z učebnice, vyplněný pracovní list, práce studentů psané rukou i na počítači, fotografie a tak dále. Overhead-

projektor nám tak umožňuje jednoduše a rychle sdílet se studenty takřka veškerý výukový materiál (včetně 3D objektů).

Overhead-projektor umožňuje učiteli libovolně manipulovat s materiálem a přitom jej současně promítat na stěnu. Jednou z aktivit, které můžeme doporučit, je promítnout studentům pouze část obrazu a zbytek nechat zakrytý. Studenti na základě prvního dojmu hádají, jak asi vypadá celý obraz, čímž je aktivizujeme a probudíme zájem. Posléze odkryjeme zbývající část a u studentů docílíme překvapení z nově objeveného kontextu. Na ukázkou připojujeme materiál od Hosche a Macaire (1996, str. 139–141), kteří pro tento typ úkolu použili reklamu na novou pračku firmy Bauknecht, která slibuje *hebkou sílu*. Pořadí obrázků uvádíme v závislosti na tom, jak by byly před studenty prezentovány (obr. 29):



Obr.29

Hosch, Macaire, 1996, str. 139-141

5.2 Audiovizuální média

Audiovizuální média chápeme jako prostředky, které jsou díky svým funkcím schopné přenosu dat pomocí zvuku a obrazu. Proto zde uvádíme dataprojektor a interaktivní tabuli, které mají v současné době zabudované reproduktory a patří tak mezi multimédia.

Videorekordér (DVD-rekordér) a televize

Videorekordér je zařízení k záznamu obrazového signálu na magnetický pásek a ke snímání tohoto záznamu. (Školní slovník současné češtiny, 2012, str. 623) V dnešní době má většinou učitel videozáznamy připravené k puštění na počítači, pokud však ve třídě počítač není, musí se spokojit s videopřehrávačem nebo DVD-přehrávačem a vlastnit materiály nahrané na příslušné videokazetě nebo disku. Televizi zde uvádíme zejména jako prostředek pro promítání materiálů přehrávaných videem nebo DVD-přehrávačem. Aktuální televizní vysílání většinou pro výuku není vhodné, protože učitel by měl záznam znát a předem ho pro

lekci připravit. Nevylučujeme však, že si učitel televizní záznam předem nahraje a potom jej použije ve výuce. Naopak je v tomto případě výhodou, když je materiál autentický a vypovídá o tématech televizního vysílání cílové země.

Počítač

Počítač je elektronické zařízení, které slouží ke zpracování dat. (Maňák, Švec, 2003, str. 186) Je výjimečným médiem díky své paměťové kapacitě a takřka nekonečným možnostem využití. Do procesu výuky je stále více zařazován pro jeho široké funkční rozpětí. Dají se k němu připojovat další komponenty, jako je kopírka, tiskárna, skener, hlasové a obrazové výstupy. Umožňuje učiteli tvořit, prezentovat a upravovat výukový materiál před zraky studentů. Jeho výhodou je i možnost připojení k internetu, a tudíž i k obsáhlým materiálům, se kterými lze téměř okamžitě ve výuce pracovat. Podle Stracha (1996, str. 83) mohou softwarové produkty sloužit k procvičování látky, jako například simulační programy, didaktické hry, elektronické učebnice, encyklopedie atd. Počítač zastává také funkci videopřehrávače, který uvádíme samostatně.¹¹ Užití počítače ve výuce předpokládá učitelovu dostatečnou kompetenci pro práci s tímto médiem, jeho technické vědomosti a pružnost při řešení dílčích problémů, které se mohou snadno vyskytnout a mohou narušit plynulý průběh výuky.

Dataprojektor

Datové projektory umožňují projekci obrazu na stěnu (nebo jinou, k tomu určenou plochu). Jsou napojené k počítači, videu, televizi nebo DVD-přehrávači. Lze tedy pomocí dataprojektoru promítnout studentům vše, co na těchto přehrávačích pustíme. V současné době jsou dataprojektory často vybaveny zvukovými reproduktory, proto je řadíme k audiovizuálním médiím. Ve výuce dataprojektory používáme především při zobrazování textových souborů, powerpointových prezentací nebo filmů.¹²

Interaktivní tabule

Tuto tabuli uvádíme jako samostatné médium, které je specifické v jeho užívání. Interaktivní tabule je propojena s počítačem a dataprojektorem, její plocha je opatřena dotykovým senzorem. Je popisovatelná speciálním fixem a vše, co na ní vytvoříme, je kódováno do počítače, uložitelné a kdykoli znovu použitelné. Interaktivní tabule slouží

¹¹ Učitelé stále častěji používají pro zobrazení svých výukových materiálů powerpointovou prezentaci. Využitím tohoto programu ve výuce ruského jazyka se zabývá také Alena Kopecká (2008).

¹² Využitím filmů ve výuce češtiny jako cizího jazyka se zabýváme v kapitole 5.3.

prakticky jako dotykový monitor počítače. Učitel (stejně tak jako studenti) na ní může spouštět programy, přesouvat obrázky, učivo na místě škálovat, seskupovat, vybarvovat, mazat nebo aktivovat multimediální elementy (Franck, Stary, 2006, str. 101).

Její velkou výhodou spatřujeme ve variabilitě jejích funkcí, v atraktivitě a praktičnosti. Nabízí obrovský potenciál pro tvorbu výukových materiálů, které umožní studentovi aktivně řešit úlohy přímo u tabule před zraky spolužáků. Nevýhodou, jako i u dalších elektronických médií, je riziko dočasné nefunkčnosti přístroje a také nedostatečná kompetence vyučujících s tímto médiem efektivně pracovat.

5.3 Film ve vyučování

Na začátku této kapitoly bychom rádi uvedli na pravou míru rozdíl mezi pojmy *video* a *film*. Film charakterizuje Slovník současné češtiny (2012, str. 119) jako *tvůrčí umělecké dílo, které vypráví příběh prostřednictvím sledu jednotlivých obrazů, a tím vyvolává iluzi nepřetržitého pohybu* nebo jako *řadu snímků zachycenou na speciální materiál a určenou k promítání*. Film tedy v naší práci pojímáme jako audiovizuální (nebo v případě němého filmu pouze vizuální) záznam, který můžeme promítat pomocí přístrojů, jako jsou televize, videopřehrávač, DVD-přehrávač nebo počítač. Video, čili videorekordér, je pouze přístroj, který je schopen přehrát obrazový a zvukový záznam (analogový i digitální). (Slovník současné češtiny, 2012, str. 623)

Podle našeho názoru je film ve výuce cizího jazyka přínosným materiálem, který didaktický proces urychluje, popularizuje a zatraktivňuje. Studenti jsou na film jako médium zvyklí z každodenního života, pro většinu z nich znamená součást relaxace (sledování zábavy v televizi) nebo společenského vyžití (návštěva kin). Vedle vizuální přitažlivosti je film zdrojem nových podnětů k diskuzím, psaní, podporuje nácvik poslechu s porozuměním.

Poslechy, se kterými se studenti ve výuce setkávají, jsou produkovány buď autory učebních textů, nebo je mluví přímo učitel. V obou případech (jak ze strany učitele, tak ze strany mluvčích nahrávek učebních textů) bývá většinou snaha o pečlivý mluvní projev bez chyb, akcentu a pomalejší tempo řeči. Velkou výhodou při práci s filmem proto spatřujeme právě v jeho autentičnosti, kdy je percipientům zprostředkováván „reálný jazykový svět“ se všemi jeho specifiky (nonverbální komunikace, chyby ve výslovnosti, pauzy, emocionální reakce).

Nosková (2008, str. 127) dodává, že film je velkým trendem současnosti, které má v oblibě především mladá generace. Je výukovým materiálem, který je dokáže motivovat a

vzbudit zájem o jazyk. Také ovšem dodává, že na základě jejích výzkumů mezi učiteli cizích jazyků na středních školách je tato výuková metoda stále ještě v plenkách. *Učitelé sice video do vyučování zařazují, ale často jen okrajově a nesystematicky. Učitelé středních škol ve většině případů používají v hodinách nezdidaktizovaný výukový materiál. Mají proto ale pádný argument, neboť zpracovaného materiálu je nedostatek a tvorba pracovních listů a příprava dobře promyšlené „filmové“ hodiny je nejenom časově velice náročná. Učitelé sice v dotaznících uvádějí, že s filmem po prezentaci dále pracují, ale ve většině případů se omezují pouze na diskuzi o tématu filmu nebo písemné a ústní převyprávění děje. Fáze před a během shlédnutí filmu/filmové ukázky bývá zcela vynechána.* (2008, str. 130) Na vině je neinformovanost učitelů o tom, jak s filmem efektivně pracovat, a nedostatek metodických podkladů.

O některých rozdílech v práci s učebnicí, jakožto statickým materiálem, který obsahuje textovou a obrazovou složku, a filmem, dynamickým materiálem přenášeným audiovizuálním médiem, se zmiňuje Nosková (2008, str. 22). Výhodou filmu je jeho komplexnost. Popisuje více jevů než text v učebnici (prostředí, podobu jednajících postav, výraz v jejich tváři apod.), vnímáme ho zrakem i sluchem současně, více se přibližuje svým popisem realitě. Naopak učebnice je přehlednější, můžeme si v ní zpětně listovat a informace si přečíst v případě potřeby i vícekrát. U filmu se zpět můžeme vracet pouze pomocí techniky.

Nosková (2008, str. 21) také mluví o nedostatečnosti využívání filmového materiálu v učebnicích cizích jazyků. Uvádí pouze německou učebnici Schritte international nakladatelství Hueber Verlag, kde jsou fotokomiksy (fotoromány) zobrazené v učebnici doprovázeny zvukovou nahrávkou a viděné se tak propojuje se slyšeným, jak se tomu děje i u sledování filmu (s tím rozdílem, že film je dynamický, zatímco obraz je statický). Tuto formu prezentace Nosková považuje za předstupeň filmového výukového materiálu.

5.3.1 Funkce filmového materiálu ve výuce

Film ve výuce cizího jazyka plní roli nositele informace. Má velmi podobné funkce, které jsme zmiňovali u obrazu ve výuce reálií. Výběr filmu by měl odpovídat didaktickému cíli, potřebám cílové skupiny studentů, měl by splňovat dostatečnou kvalitu a estetičnost a brát ohled na mezinárodní kulturní odlišnosti. Film jako dynamický obraz na rozdíl od statického více upoutá pozornost příjemce, protože je vnímatelný více smysly.

Z funkcí obrazu, které jsme uvedli v kapitole 3.1, film nejčastěji zprostředkovává vlastivědné informace, slouží jako podmět ke kreativnímu psaní a podněcuje řečový projev.

Jako cíleně vyrobený učební materiál může vysvětlovat určité téma (gramatické struktury) nebo srovnávat rozdíly života kultur rodné země studenta a cílové země.

5.3.2 Výběr filmového materiálu

Pokud se rozhodneme použít ve výuce film, musí plnit konkrétní funkci a musí být jasné, proč jsme ho použili. Samotné zhlédnutí videa by mělo být pouze podnětem k další práci studentů. Měli bychom obstarat nebo sami vypracovat další materiály, které budou problematiku zobrazenou filmem dále rozšiřovat a rozvíjet komunikační kompetence studentů.

Brandi (1996, str. 73) potvrzuje myšlenku, která se objevuje ve více odborných publikacích, že je lepší použít v cizojazyčné výuce krátké filmy do 15 minut. Mohou to být reklamní spoty, televizní zprávy, hudební videoklipy, humorné scénky, pohádky a podobně. Materiál by měl mít velký komunikační potenciál, být výrazný, zajímavý a podnětný.

Při práci se skupinou začátečníků nebo mírně pokročilých volíme takové filmové ukázky, které odpovídají řečovým kompetencím studentů. Proto doporučujeme nejprve volit němé nebo téměř němé filmy, nebo poslech podpořit titulky v cílovém jazyce. Nosková (2008, str. 30) sice uvádí, že studenti potom dávají přednost více četbě titulků před poslechem, my se však domníváme, že ideálního případu asi není možné docílit a že je pro studenty lepší, když rozumí (a nezáleží na tom, jakým kanálem informace přijímají), než když nerozumí situaci vůbec, z čehož jsou frustrováni a demotivováni k další práci. Pro pokročilé a velmi pokročilé pak můžeme volit složitější materiály, aniž bychom měli strach, že dílčí nepochopení nějak výrazně naruší studentovu motivaci.

Základním předpokladem pro práci s filmem z perspektivy učitele je nejen umět jej správně metodicky zařadit do vyučování, ale i zvládat technickou obsluhu média. Proto bychom si vždy měli ověřit, zda je technika ve třídě funkční, zapojená, zda na ní mohu a umím svůj připravený materiál přehrát. V případě poruchy bychom měli mít v záloze náhradní přístroj. Dále je důležité si ověřit, jestli je obraz dobře vidět ze všech koutů místnosti, kde studenti sedí, a zdali je dobře slyšet zvuková nahrávka. Aby byl obraz ostře vidět, místnost částečně zatemníme, dbáme však na dostatečné světlo pro případ, že si student musí psát v průběhu promítání poznámky.

Vhodně organizovaná výuka zvyšuje u studentů pozorovací, představovou a myšlenkovou aktivitu, motivuje je, působí na jejich emoce a ovlivňuje je v chování a postojích. (Maňák, Švec, 2003, str. 184). Naopak může představovat i riziko přílišného zaujetí

barevným obrazovým dějem, který odklání studenta od soustředěného pozorování a správného čtení filmového sdělení.

5.3.3 Druhy filmů

Podle Pecky (1982, str. 18–19) rozlišujeme druhy filmů podle obsahu na filmy publicistické a umělecké. Publicistický film je obecně v didaktice využíván častěji. Popisuje buď nějakou událost, čímž ji prostřednictvím filmu uveřejňuje, nebo diváka seznamuje s jevem určitého společenského významu. Publicistický film ve výuce je zdrojem poučení. Pecka rozlišuje publicistický film na: zpravodajský – novinářský, populárně vědecký, osvětový, instrukční, výukový, dále na filmovou kroniku (letopis, monografie), filmovou agitku, reklamní, vědecký a specificky amatérský film záznamový a upomínkový.

Umělecký film na rozdíl od publicistického nepodává zobrazované informace objektivně, nýbrž subjektivně s hlavním cílem vyjádřit vztahy lidí, jejich emoce a osudy spojené se zobrazenými událostmi a jevy.¹³

Ve výuce cizího jazyka se přikláníme k rozlišení na pořady výukové (metodicky upravené) a informativní (materiálové). (Maňák, Švec, 2003, str. 183) Informativní pořady jsou totiž, podle našeho názoru, pro výuku jazyka velmi užitečné, protože mohou zprostředkovat nejen autentický jazyk, ale i realie cílové země v komplexnějším pojetí než pouhý statický obraz.

Didaktický film (také výukový nebo školní film)

Didaktickým filmem rozumí Pecka (1982, str. 25) *krátký film, jehož obsahem je elementární část didaktického systému vyučovacího předmětu a jehož dramaturgická koncepce je v organickém souladu s didaktickou koncepcí příslušné vyučovací jednotky.*

O školním filmu se zmiňují také Maňák a Švec (2003, str. 181), když charakterizují výukový televizní pořad. Televizní pořad popisují jako *záznam, který má charakter celistvého, obsahově i formálně integrovaného díla.* Výukový pořad je podle nich *zaměřen na konkrétní skupinu adresátů a vyznačuje se vyhraněnou výchovně-vzdělávací intencí, v níž se odrážejí požadavky učebních osnov, kurikula a cíle edukace.*

Pecka uvádí, že k základním předpokladům didaktického filmu patří: *soulad obsahu filmu s obsahem výuky, soulad dramaturgické koncepce filmu s pedagogicko-psychologickými*

¹³ Zde bychom chtěli upozornit na to, že i dokumentární filmy, zdánlivě objektivní výpověď o realitě, může být silně ovlivněna perspektivou tvůrce.

principy a zásadami, preference krátkého filmu (cca do 5 minut projekční doby) proti filmům delším. (1982, str. 13) Mezi další specifika didaktického filmu, o nichž Pecka hovoří, patří jeho obsahová monotematicnost zaměřená na téma výuky, respektování cílové skupiny studentů se všemi jejími specifiky, obsahová správnost a jako poslední kritérium i technická kvalita. (str. 20)

Maňák a Švec (2003, str. 183) uvádějí důležité skutečnosti, které by měly být zohledněny při tvorbě didaktického filmového materiálu. Film by měl být zaměřen na důležité jevy, které souvisí s obsahem výuky, tyto jevy by měly být podány kontrastně a v obraze převládat, nedůležité detaily jsou vynechány nebo upozaděny, vizuální pozornost žáka je vědomě řízena slovními nebo písemnými pokyny, které by měly být uvedeny v těsné blízkosti popisovaných jevů.

5.3.4 Metodická doporučení pro práci s filmem ve výuce cizího jazyka

Abychom film ve výuce efektivně využili, měli bychom si práci s ním metodicky naplánovat a strukturovat. Jak jsme již zmínili, doporučuje se použít kratší filmový materiál a na základě dalších úkolů jej dále didakticky rozvíjet. V následujících třech oddílech nabízíme metodická doporučení, jak film do vyučování zařadit a jakým způsobem jej prezentovat.

1. Úvod k filmu

Na úvod lekce, ve které chceme jako stěžejní materiál použít film, bychom měli studenty seznámit se základním komunikačním tématem. Buď jej můžeme odhalit hned, nebo na základě nějaké úvodní aktivity, jako je například asociogram. Vybereme z filmu určitou sekvenci, která souvisí s hlavním tématem obsahu videa a prezentujeme ji jako statický obraz. Studenti mohou reagovat, sdělovat si nápady, o čem se ve filmu bude asi jednat, čímž už jejich pozornost můžeme aktivovat správným směrem. Nemusíme vybírat pouze jednu sekvenci (jeden obraz), nýbrž více a vyzvat studenty, aby podle obrazů sami načrtli, jak příběh pravděpodobně bude probíhat. Úvodní aktivitou může být i práce s textem, grafem a podobně. Studenti se nejprve setkají s tématem v písemné podobě a film bude plnit funkci rozšiřujícího materiálu. V průběhu přehrávání již budou moci studenti vnímat obsah s předchozími očekáváními a vědomostmi.

2. Prezentace filmu

Pokud jsme při přípravě (výběru) materiálu došli k předpokladu, že některým slovům použitým ve filmu nemusí studenti rozumět a je to k správnému pochopení celkového sdělení

nutné, připravíme slovníček neznámých pojmů na samostatnou kopii. Stejně tak postupujeme, pokud považujeme za stěžejní část nahrávky složitější dialog, přepíšeme ho na papír, aby měli studenti při porozumění oporu i v textovém materiálu. Podle zvolené metodiky vyzveme/nevyzveme studenty, aby při sledování videa plnili nějaký úkol, například si psali poznámky k ději, sledovali určitý fenomén, zaměřili se na konkrétní situaci, doplňovali slova do textu na připravené kopii atd. Rozdáme případné kopie se cvičeními a vyzveme studenty, aby pozorně sledovali nadcházející projekci. Dbáme na to, aby si studenti byli vědomi toho, že sledování videa neslouží k odpočinku, že naopak musí být aktivními příjemci a film vnímat jako prostředek výuky.

Film můžeme prezentovat jako celek bez přerušení, můžeme ho rozdělit na určité sekvence, vybrat pouze určité pasáže nebo prezentovat jen jeden úryvek. Metodu prezentace přizpůsobujeme výukovému cíli a dílčím aktivitám, které k filmu připravíme. Bez přerušení prezentujeme kratší videa, kdy by pauza narušila bezprostřední vnímání obsahového celku. Přerušení mohou být plánovaná (souvisí s další činností) nebo neplánovaná (selže technika, studenti žádají o zopakování z důvodu nepochopení). Doporučujeme například přerušení filmu v pasáži kolize příběhu, načež vyzveme studenty k tomu, aby rekonstruovali další pokračování příběhu ústní nebo písemnou formou. Další alternativou úkolu je obsahové shrnutí toho, co jsme již viděli. Studenti hovoří o dosavadním průběhu příběhu, sumarizují si získané informace a jsou motivováni k dalšímu sledování. Pokud se rozhodneme vybrat jeden nebo sérii úryvků z delšího videozáznamu, jasně svůj výběr studentům zdůvodníme a seznámíme je s naším didaktickým záměrem (např.: *Zde jsme mohli vidět, jak lidé slaví Velikonoce na jižní Moravě.*)

Jednu variantu, jak zajímavě prezentovat videonahrávku, uvádí i Brandt (1996, str. 13). Navrhuje rozdělit třídu do dvou skupin a pustit filmovou ukázkou izolovaně jedné skupině s tónem, druhé bez tónu. Studenti si následně všichni dohromady sdělují poznatky a porovnávají je mezi sebou. Obměnou tohoto úkolu může být puštění videa bez zvuku, kdy studenti sami film synchronně s dějem dabují. Tento úkol však vyžaduje opakované zhlédnutí videa, jazykovou připravenost mluvčích a chuť se na takovém úkolu podílet.¹⁴

3. Práce po zhlédnutí filmu

Jak jsme již zmínili, film jako médium je nositelem nějaké informace. Ve výuce by měl seznamovat studenty s určitým tématem a podnítit jejich další práci. Proto by po skončení

¹⁴ Samostatnou kapitolu by tvořila prezentace interaktivního videa, kdy divák aktivně zasahuje do průběhu děje a rozhoduje o jeho dalším pokračování.

projekce měla následovat další činnost, která buď ověří správnost porozumění zobrazené informace, nebo ji dále bude rozvíjet. Pro ověření porozumění můžeme použít True-falls cvičení¹⁵, otázky orientované na žáka, doplňovačky do textu a podobně. Učitel může použít video jako výchozí bod pro diskuzi nebo jako podnět k tvůrčímu psaní¹⁶. Aktivita, kterých se student po celou lekci účastnil, by měly přispět ke konečnému naplnění didaktického cíle celé lekce.

5.4 Závěr

Z hlediska dosažení efektivity je nutné, aby byla výuka češtiny jako cizího jazyka pro studenty zajímavá, tedy aby byl učitel schopen s médii úspěšně pracovat. V době, kdy studenti denně pracují s počítačem a k referátům připravují powerpointové prezentace, nestačí ve výuce používat pouze křídovou tabuli a učebnici. Také nástěnné obrazy se již nepoužívají.

Z netechnických vizuálních médií bychom chtěli vyzdvihnout význam autentických materiálů, které studentům umožní poznat věci, které je v reálném prostředí mimo třídu obklopují. Mohou se tak seznámit s různými typy formulářů, zkusit si je nanečisto vyplnit s pomocí učitele, což je připravuje na potenciální reálnou životní situaci. Mohou si také nacvičit psát e-maily se všemi náležitostmi, které k psaní formálních či neformálních zpráv patří. Autentické plakáty, mapy nebo fotografie jim přibližují fakta, se kterými se mohou v cílové zemi setkat. Netechnická média mají ještě jednu praktickou výhodu, a to, že jsou levná, dostupná a manipulace s nimi není náročná.

Technická média představují podle našeho názoru budoucnost ve výuce obecně, u cizích jazyků zvlášť. Jsou náročnější cenově, manipulace s nimi vyžaduje znalost učitele, mohou se rozbít, jsou závislá na elektrickém zdroji. Práce s nimi je ale v porovnání s netechnickými médii rychlejší a flexibilnější. Učitel není závislý pouze na učebnici, může si materiály doma sám připravit a prezentovat pomocí projektoru na plochu před studenty. Materiály může libovolně střídat, dopisovat poznatky, hovoří ke třídě čelem (na rozdíl od práce s tabulí, kdy píše zády ke třídě) a reaguje na komentáře. Nástěnný obraz nebo plakát si student nemůže doma znovu prohlédnout, powerpointovou prezentaci nebo další digitálně zpracované materiály, které mu učitel poskytl, ano. Student není závislý na vlastních poznámkách.

¹⁵ Typ cvičení, kdy student na základě nabytých vědomostí rozhoduje, která tvrzení jsou správná a která nesprávná.

¹⁶ Jako zadání úkolů na kreativní psaní doporučujeme například: Napiš, co bylo před dějem filmu, co bude potom? Co si o tom myslí jednotlivé postavy? Napiš k nim jejich myšlení. Jak by se film mohl jmenovat? Napiš kritiku k tomuto filmu. Popiš jednu scénu filmu se všemi jejími specifiky (postavy, prostředí, dojem z hudby...).

Z audiovizuálních médií se nejvíce začíná používat ve výuce počítač. S připojením k internetu si navíc rychle a snadno nacházíme další informace, čímž můžeme reagovat na nenadálé všetečné náměty a otázky studentů, aniž bychom museli všechno vědět sami. Studenti jsou v práci s počítačem ve většině případů velmi zblhlí a učitel při využívání počítače vystupuje jako profesionál, který umí pracovat s moderní technikou a nezaostává u klasické tabule.

Největší možnosti spatřujeme v interaktivních tabulích. Jsou pro studenty zajímavé, udržují pozornost a zapojují je do vyučovacího procesu. Nabízí prakticky neomezené využití pro různá cvičení, jazykové hry a úkoly. Učitel zastupuje pouze roli průvodce, rádce a technika, student se pomocí digitálního programu učí sám. Řešení úkolu na interaktivní tabuli poskytuje zážitek, který student vnímá více smysly (zrakem, hmatem a někdy i sluchem), a tím má i větší šanci lépe si zapamatovat naučené. Navíc vše, co je na tabuli vytvořené, lze uložit do paměti počítače.

Vizuální a audiovizuální média poskytují učiteli rozmanitou škálu možností, jak učinit vyučování zábavnější, atraktivnější, jak zapojit studenty do výuky a přiblížit jim učební látku na základě vhodně upravených vizualizovaných materiálů. Při výuce by však měl učitel dbát na to, aby vizuální složku doplnil i kvalitním mluvním projevem a efektivně propojil auditivní a vizuální informaci. Z opačného pohledu je použití vizualizace nástrojem, jak omezenou slovní zásobou vysvětlit studentovi-cizinci žádaný lexikální význam.

K vizuálním prostředkům jsme zařadili i film jako umělecky pojatý záznam reality. Jak jsme zjistili, film je atraktivním materiálem, který působí na více lidských smyslů, je u studentů oblíben a přijímán. Je však nutné ho správně integrovat do výuky, dobře uvést, přispět k jeho správnému čtení a porozumění novým poznatkům, kontrolovat a doplňovat dalším rozvíjejícím didaktickým materiálem. Ve výuce cizího jazyka můžeme použít jak didaktický, tak informativní film. U informativních filmů je vhodnější zvolit kratší ukázkou, která bude podněcovat studenty k mluvení a přemýšlení. Ve výuce češtiny doporučujeme použít pro studenty začátečníky například večerníčky, němé filmy nebo spoty, vtipné televizní reklamy a různé krátké ukázky filmů nebo televizních pořadů. Pro pokročilé volíme krátké amatérské filmy studentů filmových škol, dokumentární filmy o české společnosti, ukázky ze známých českých filmů apod.

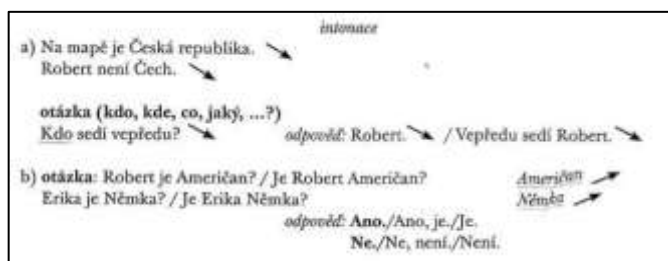
6 Vizualizace vybraných didaktických oblastí

V předchozích třech kapitolách jsme se věnovali obrazům ve výuce cizího jazyka a konkrétním vizuálním prostředkům, se kterými se můžeme setkat v učebních materiálech. Dále jsme představili některá média, která zprostředkovávají vizuálně upravený materiál konečnému příjemci. V dalších dvou kapitolách bychom se chtěli věnovat vizuálnímu materiálu v učebnicích cizího jazyka a dále jej pak zkoumat (spolu s dalšími aspekty) na vybraných učebnicích češtiny pro cizince.

Vycházíme tak z tvrzení J. Hendricha a kol., (1988, str. 397) že *učebnice je základním materiálem, didaktickým prostředkem, sloužícím k realizaci stanoveného cíle prostřednictvím svého obsahu a metodického pojetí ve struktuře vyučovacího procesu*. Dále dodává, že obsah učebnice by měl vést k tomu, aby si student osvojil jazykové prostředky a komunikativní dovednosti, a navíc získal věcné znalosti z oblasti reálií a lingvoreálií. (str. 87) Termínem jazykové prostředky rozumíme čtyři dílčí roviny jazykového systému (Hendrich a kol., 1988, str. 129):

- a) lexikální prostředky, tj. slovní zásoba;
- b) gramatické prostředky, tj. mluvnice;
- c) zvukové prostředky;
- d) grafické prostředky.

V naší práci jsme vycházeli z tohoto dělení a při zkoumání vizualizace učebnic (obecně) jsme došli ke zjištění, že nejvíce jsou vizualizovány prostředky lexikální a gramatické. Grafické prostředky prezentují jen některé učebnice na úplném začátku, a to tím způsobem, že českou abecedu uvádějí ve formě psacího písma. Zvukové prostředky vizualizovány ve většině případů nejsou vůbec, s výjimkou jsme se setkali pouze u Kasky (2012, str. 27), který vizualizuje intonaci ve větě pomocí šipek a podtržení písma (viz obr. 30).



Obr. 30

Kaska, 2012, str. 27

Jeden zajímavý příklad vizualizace uvádí i Sperber (1989, str. 209), který navrhuje vizualizaci výslovnosti jednotlivých slov podle notové osnovy (obrázek 31). Pokládáme ji za

velmi příhodnou i ve výuce češtiny, zvláště v častých případech, kdy mají mluvčí problémy s akcentem a délkou samohlásek.



Obr. 31

Sperber, 1989, str. 209

Abychom při následném rozboru učebnic češtiny pro cizince vycházeli z dostatku materiálů, rozhodli jsme se pro účely naší práce rozebírat vizualizaci jazykových prostředků lexikálních (slovní zásobu) a gramatických a dále vizualizaci reálií. Obecná teoretická východiska a didaktická doporučení z odborné literatury k těmto oblastem uvádíme v následujících kapitolách.

6.1 Vizualizace slovní zásoby

Ovládání slovní zásoby je v procesu učení se cizímu jazyku klíčové. Znalost gramatiky je až druhým aspektem, který musíme zvládnout. Tím prvním je zapamatování si dostatečného množství pojmů k tomu, abychom byli schopni komunikovat. Suchánková (2004, str. 131) k procesu osvojování cizojazyčné slovní zásoby podotýká: *Při porozumění řeči je samozřejmým předpokladem rozpoznání slov a sousloví, jejich významu v rámci daného kontextu. Neuspokojivé znalosti slovní zásoby narušují, případně i znemožňují komunikaci. Osvojení určitého množství jednotek slovní zásoby je tedy podmínkou k jejímu uskutečnění (...).*

Naučit se nové slovo znamená znát jeho formu a chápat jeho význam. Slovní zásobu student obohacuje o nové pojmy, které si v mysli zařazuje do tzv. mentálního lexikonu. (Thornbury, 2004, str. 15–16) Tento lexikon má vlastní zákonitosti a člověk si do něj ukládá a organizuje nová slova podle vlastního klíče (například podle významu, podle znění, formy, v kontextu, podle kolokace apod.). Proces příjmu nového pojmu tak prochází třemi stádii: identifikací, kategorizací a zařazením do sítě. (Thornbury, 2004, str. 18) O typech slovních sítí se zmiňujeme níže v souvislosti s grafickými prostředky zobrazení slovní zásoby.

Nutnost dostatečného a efektivního osvojení cizojazyčné slovní zásoby si učitelé cizích jazyků uvědomují, často však zařazují systematický výklad slovní zásoby do výuky nedostatečně. Jak uvádí Bohn (1999, str. 6), výuka slovní zásoby se v současné praxi buď neuskutečňuje, to znamená, že student je odkázán při učení se nových slov sám na sebe, na svou pílí a motivaci (která může být „podpořena“ ze strany učitele tím, že ji ústně či písemně zkouší na známky), nebo že učitel pokládá slovní zásobu nejen za prostředek výuky, ale i za cíl, a se studenty řízeně pracuje na jejím osvojení.

Výběr slovní zásoby, kterou se bude student učit, závisí ve značné míře na učiteli nebo tvůrci didaktického materiálu. J. Hendrich a kol. (1988, str. 131) uvádí, že základním hlediskem výběru má být účelnost a ekonomičnost (efektivnost). Výběr tedy má obsahovat všechny jevy potřebné pro dosažení stanoveného cíle, jejichž neznalost by znamenala vznik chyb nebo selhání v komunikaci.

Jedním z efektivních přístupů k výuce slovní zásoby je vizualizace. Obrazy při učení slovní zásoby pomáhají především lidem, kteří jsou vizuálně orientováni, mají dobrou představivost, slyšené si propojují s viděným, a tím si lépe pamatují. (Bohn, 1999, s. 101) Tento fakt potvrzuje i výzkum Suchánkové (2004, str. 131–132), která testovala výkonnost naší paměti, neboli kvalitu uložení informace a schopnosti vybavit si ji na základě způsobu, jak ji získáváme, tj. vnímáme a kódujeme. Došla k závěru, že nejvíce si člověk zapamatuje informace, které stejnoměrně a současně zaměstnávají všechny jeho smysly.

Jako učitelé bychom tedy měli co nejvíce studentům usnadnit jejich proces učení. Hledat *oslí můstky*, tzn. poskytnout jim pomůcky, které jim pomohou rychleji a efektivněji osvojit si pojmy a struktury a které pokud možno co nejdéle zůstanou ve studentově paměti. Informace, které sdělujeme v řeči nebo textem, nezpracovává náš mozek tak rychle jako obrazy, které si navíc i rychleji vybaví. (Hannemann, Issing, 1983, str. 58) Proto je vizualizace nových pojmů tak důležitá pro proces učení a zapamatování. Pro vizualizaci slovní zásoby můžeme použít jak prostředky obrazové, tak prostředky grafické.

Grafické prostředky

Z grafických prostředků využíváme nejčastěji diagramy. Usnadňují studentovi pochopit abstraktní pojmy nebo vztahové uspořádání mezi lexémy. Sémantické vztahy zobrazujeme v tzv. slovních sítích, které mají podobu různých typů diagramů. Nevelingová (2004, str. 270) podle vlastních výzkumů potvrzuje, že na základě učení se nových slov s využitím slovních sítí, které si studenti sami vytvářejí, si osvojenou slovní zásobu pamatují po 4 týdny z 87 % a po 13–14 měsících ještě ze 48 %, aniž by ji po tuto dobu nějak obzvlášť opakovali. Schiffler (2012, str. 81) dodává, že úspěchem efektivního zapamatování je to, že studenti si slovní sítě budují sami podle osobních preferencí, tudíž budou tyto informace v mozku silněji propojeny, protože svou strukturou odpovídají mentálnímu lexikonu. Slova mohou být uskupena podle:

- a) **pojmové sítě** – princip hierarchicky uspořádaných spolu souvisejících slov, např. *ovoce* – *banán, hruška, jablko* ...
- b) **příznakové sítě** – princip sémantické podobnosti, např. *krásný, nádherný, hezký, pěkný* ...

- c) **syntagmatické sítě** – princip syntagmatické linearity, např. *škola – učit se – psát úkol – opravit úkol ...*
- d) **věcné sítě** – podle principu věcné souvislosti, např. *kolo – pedál, řetěz, brzda, řídítka, ...*
- e) **sítě slovních rodin** – princip stejného slovního kořene, např. *koupit, nákup, kupující, výkupné ...*
- f) **zvukové sítě** – princip fonetické podobnosti, např. *vlak, tlak, prak, drak, mrak ...*
- g) **afektivní sítě** – princip emocionality, např. *učitel – přísný, laskavý, vzdělaný, kamarádský*

Slovní sítě lektoři často využívají na bázi myšlenkových map. Slovní zásobu k novému tématu napojují na jedno klíčové slovo, které stojí uprostřed, a k němu se připojují další slova podle principu, který si učitel (nebo celá skupina) zvolil. Pomocí dalších diagramů lze vyjádřit sémantické souvislosti mezi slovy, například hypotaxi/parataxi nebo hyponymii/hyperonymii.

Mezi grafické pomůcky, které využily autorky Adamovičová a Ivanovová, patří již zmiňované barvy. Na obrázku 32 můžeme sledovat, jak tvůrkyně didaktického materiálu rozlišily temporální adverbia z hlediska významu. V nejsytějším barevném poli jsou adjektiva, která vyjadřují nejvyšší míru opakování, v nejsvětlejším naopak nejnižší míru.

JAK ČASTO? HOW OFTEN? 4	
VŽDY(CKY) / PORAD	always / all the time
SKORO VŽDY(CKY)	almost always
OBVYKLE	usually
VELMI ČASTO	very often
ČASTO	often
NĚKDY	sometimes
ČAS OD ČASU / OBČAS	from time to time
MÁLOKDY / ZŘÍDKA	rarely
SKORO NIKDY	almost never
NIKDY	never

Obr. 32

Adamovičová, Ivanovová, 2012, str. 111

Pro procvičení slovní zásoby mohou posloužit vedle diagramů také tabulky při úkolech typu osmisměrka nebo křížovka. Na ukázkou přidáváme obrázek 33 (v příloze) od Lídy Holé (2000), která křížovku využila pro procvičení nové slovní zásoby. Úkolem studentů v tomto cvičení je přeložit anglické výrazy do češtiny a zanést je do tabulky. Podobně můžeme nahradit cizojazyčné výrazy i zmenšenými obrázky nebo ikony.

Obrazové prostředky a symboly

Obrazové prostředky vizuálně informují studenta o významu slova nebo slouží jako mnemotechnická pomůcka. Některé obrazy a symboly svým tvarem přesně odkazují k jednomu pojmu (foto kočky = kočka), jiné naznačují sémantickou souvislost (symbol srdce = láska). Při učení se nových lexémů s pomocí konkrétních vyobrazení je nutné, aby byl obraz doprovázen textem (popis toho, co je na obrázku). Při zobrazování sémantických vztahů to nutné není, jak vidíme na obrázku 34. Zde zadání cvičení nabádá studenty, aby symboly v textu nahradili pozitivem, komparativem nebo superlativem adverbia *rád* a adjektiva *dobrý*.

Ü10 Setze die richtigen Formen ein:

gern = ♥ gut = +

1. Ich habe Claudia ♥ . 2. Ertürk hat Petra ♥♥ . 3. Bayern München spielt + .
4. Nottingham spielt ++ . 5. Ich finde, Amsterdam spielt +++ . 6. Ich spiele
♥♥ Handball. 7. Judo mag ich ♥♥♥ . 8. Ich finde Fußball + , aber Handball
ist +++ .

1. Ich habe Claudia gern.

Obr. 34

Neuner, 1983, str. 42

I na základě obrazů můžeme tvořit slovní sítě, jejich tvorba bude sice časově náročnější, ale když si je budou studenti malovat sami, budou si použité výrazy také lépe pamatovat.

Kromě slovních sítí je pro prezentaci více slov nebo slovních spojení příhodné použít nějaký větší formát obrazu, kde je věcí k pojmenování více (např. farma se zvířaty nebo ZOO). Pokud jsou jevy na obrazu dostatečně čitelné a esteticky vhodně ztvárněné, jistě studenti více ocení práci s obrazem než pouze s výčtem nových slov v písemné formě.

Jako ukázkou vybíráme velkoformátový obraz s vybavením domu (obrázek 35 v příloze), který množstvím zobrazených skutečností i technickou kvalitou odpovídá námi uvedeným kritériím. Holá tento obraz zařadila na konec lekce vedle slovníku nových pojmů, což považujeme za velmi praktické. Učitel tak může novou slovní zásobu prezentovat pomocí obrazového materiálu a názorně ukazovat, co který pojem znamená, nebo obraz využít pro další práci zaměřenou na činnost žáka.

Obrazové prostředky jsou pro účely pochopení slovního významu výstižnější než prostředky grafické. Avšak i v tom případě musíme brát zřetel na fakt, že co vnímá jeden percipient, nemusí vnímat stejně jiný percipient. Vizualizace při prezentaci slovní zásoby

nabízí efektivní a zajímavé způsoby výkladu, ovšem obrazem nemůžeme sdělit vše tak jasně a konkrétně jako řečí.

6.2 Vizualizace při výkladu gramatiky

Při výkladu gramatiky se nabízí řada možností, jak studentům představit novou látku dynamičtěji a názorněji, než když ji budeme vysvětlovat pouze slovně. Vizualizovat gramatické vztahy přitom nemusí znamenat pouze použít obraz, kde je znázorněna nějaká situace. O využití grafických a obrazových prostředků v gramatice pojednává signální gramatika. Dříve než o ní budeme hovořit, vysvětlíme pojem pedagogická gramatika, která je svým způsobem hyperonymem k signální gramatice.

Pedagogická gramatika uzpůsobuje poznatky odborné lingvistické gramatiky do podoby, které odpovídá didaktickým požadavkům vyučování. Různou měrou a různým způsobem redukuje a zjednodušuje popis gramatického systému cílového jazyka tak, aby odpovídala potřebám studentů. (Hrdlička, 2009, str. 31)

S pedagogickou gramatikou se setkáváme v cizojazyčném vyučování, v učebních materiálech a různých mluvnických příručkách. Výběr gramatických jevů a jejich popis je prováděn na základě kritérií, která uvádí Hrdlička (2009, str. 31) a která považujeme za důležitá i z hlediska později zmíněné signální gramatiky: *formální náročnost látky, frekvence gramatického jevu, úroveň komunikační kompetence mluvčího, komunikační potřeby a priority mluvčího, výchozí jazyk mluvčího*.

S pedagogickou gramatikou souvisí i pojem **lingvodidaktické gramatické pravidlo**, které Hrdlička (2009, str. 130) charakterizuje jako *lingvodidaktickou instrukci respektující relevantní charakteristiky adresáta, která popisuje systémovou (formální) stránku mluvnických jevů příslušného jazykového kódu i jejich řečové fungování v podmínkách společenské komunikace*. Hrdlička dodává (2009, str. 134), že gramatické pravidlo by mělo být užitečné (pomoci mluvčímu dosáhnout adekvátní znalosti gramatiky cílového jazyka a řečového užívání), výstižné (upravené, ale zároveň jazykově správné), naučitelné (srozumitelné), kompatibilní (konceptně navázané na již probrané učivo), otevřené (pro pozdější rozšiřování) a systémové (prezentované v promyšleném, uspořádaném, kontinuálním výkladu).

6.2.1 Signální gramatika

Signální gramatika (překlad německého pojmu *Signalgrammatik*) patří mezi jednu z forem pedagogicky pojímaných gramatik. Využívá zjednodušení gramatického pravidla do takové míry, aby jej student rychle pochopil a nemusel se mluvnické poučky učit z odborných, pro něj mnohdy nesrozumitelných textů v učebnici nebo jazykové příručce.

Jak podotýká Tesch (2001, str. 70), *předkem* signální gramatiky byla tzv. *funktionale Vorstellungsgrammatik*, která se stavěla proti tradičnímu pojetí výkladu gramatiky, příznačného pro gramaticko-překládovou metodu. Vycházela z koncepce behaviorismu, když tvrdila, že určitá mentální představa podněcuje užití jednoho určitého gramatického pravidla. Zdůrazňovala, že na rozdíl od drilového učení gramatických pravidel (*Regelgrammatik*), je *Vorstellungsgrammatik* praktická, živá a užitečná a vyhovuje i méně nadaným žákům (do protikladu staví gymnaziální žáky).

Signální gramatiku jako první definoval německý lingvodidaktik Günter Zimmermann, jehož cílem bylo oprostit se od drilů gramatických pravidel a posunout výuku gramatiky ke konkrétní komunikační situaci. Ve výuce gramatiky angličtiny se snažil hledat tzv. signální slova, která by svou sémantickou podstatou vedla k užití konkrétního mluvnického jevu. (Zimmermann, 1985, str. 292)

Signální gramatika se pokoušela o propojení uvědomělého a neuvědomělého přístupu v práci s gramatickým učivem, když propůjčila konkrétním lexikálním jednotkám funkci "signálu pro uživatele (tj. žáka)". (...) Lexikální signály vedly uživatele cizího jazyka k tomu, aby následně použil konkrétního jevu v souladu s gramatickým pravidlem. Signálně pojaté uvedení signálních slov se znázorňovalo např. grafickým zvýrazněním v učebním textu v podobě proložení, kurzívy, tučného tisku nebo nejrůznějších způsobů orámování. (Podrápská, 2002, str. 65)

Signální gramatika měla být nástrojem ke zjednodušení výkladu gramatických pravidel tím, že na základě signálních slov měl student dojít ke správné gramatické struktuře, aniž by mu slovně bylo pokaždé vysvětlováno gramatické pravidlo. Tento zamýšlený princip měl být reakcí na neefektivní, nudné a nemotivující principy tradičně pojaté výuky gramatiky, která byla studentům překládána na základě abstraktně formulovaných pravidel. (Podrápská, 2002, str. 66)

Zimmermannovo pravidlo v pojetí signální gramatiky dává žákovi do ruky zkrácenou podobu pravidla, která klasické slovně formulované pravidlo redukuje a vytváří z něj

zástupný signál. Úkolem tohoto zástupného signálu je propojit situativně zakotvenou řečovou produkci a potřebným pravidlem. (Podrápská, 2002, str. 68)

V pojetí signální gramatiky je přímý proces mezi stimulem (signálem) a reakcí (použití správného tvaru). Funguje tedy na bázi: pokud A, tak B. Například, pokud dostaneme signál A, znamená to, že máme použít slovní tvar B. Naopak u učení se gramatickým pravidlům z pouček si musíme nejprve vybavit pravidlo, zpracovat jej a vyhodnotit na konkrétní případ a pak teprve formulujeme slovní tvar. (Tesch, 2001, str. 72)

Die Signalgrammatik ist der Weg, Anwendungskontexte und –kategorien durch prototypische Beispiele zu vermitteln und nicht durch terminologische Benennungen. (Tesch, 2001, str. 74)

Prostředky signální gramatiky

Škodová a Štindlová (2008, str. 313) rozlišují dva typy signálních prostředků:

- a) **verbální signály** – tzv. signální slova, jak je zmiňuje Zimmermann (například tázací zájmena: *kde, kam, odkud*; lokační a časová adverbia: *včera, potom, souběžně s...*);
- b) **vizuální signály** – prezentace pravidla s využitím vizualizace.

V naší práci se zaměříme na vizuální prostředky signální gramatiky, které vysvětluje Podrápská (2004, str. 129): *Znázorňují žákovi gramatické zákonitosti cizího jazyka za použití didakticky zdůvodněných prostředků vizuálního názoru.* Škodová a Štindlová (2008, str. 311) hovoří o tom, že hlavním problémem v učebnicích cizích jazyků je to, že vyučovaný jazyk (langue) je studentovi popisován určitým metajazykem. Pokud ale student metajazyk neovládá, nemůže porozumět ani gramatické poučce, resp. cílovému jazyku. Vizuální prostředky signální gramatiky nabízí možnost řešení. *Signál má u studenta vyvolat představu pokynu, aniž by byl tento pokyn verbálně vyjádřen, tzn. že konkrétní obsazení tohoto pokynu vychází ze strany studenta.* (Škodová, Štindlová, 2008, str. 311) Zimmermann (1985, str. 294) doplňuje, že komplikaci při výkladu gramatické látky představuje vedle neznalosti metajazyka i neznalost lingvistických termínů. Pokud student neví, co označuje pojem *subjekt* nebo *predikát*, těžko mu na základě těchto termínů můžeme předložit mluvnickou poučku. I v tomto případě se užití signálů jeví jako vhodné řešení.

Podrápská (2002, str. 84) uvádí, že bychom měli rozhodovat o tom, jakou vizualizaci lexikálního pravidla zvolíme, na základě vlastností adresáta. Například čím je adresát starší a vzdělanější, tím větší můžeme použít míru abstrakce znázorňovaného gramatického pravidla a

více metalingvistických pojmů. Naopak u žáků mladšího věku bude lepší větší konkrétnost ztvárnění a menší počet metalingvistických pojmů.

Typy prostředků ke znázornění gramatického pravidla uvádí Podrápská (2002, str. 90–94) na základě prací Funka s Koenigem:¹⁷

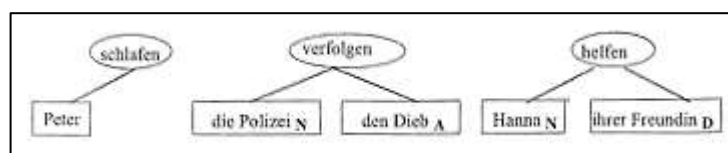
- a) **Tiskové grafické prostředky** – typy písma, barvy a proložení písma, verzálky, barevné rastry. Obrázek 36 znázorňuje užití tabulky ve výkladu časování slovesného spojení *mám rád*. Při vizualizaci konjugace a deklinace se s tiskovými grafickými prostředky setkáváme v češtině pro cizince nejčastěji.

MAM RAD I LIKE			
(ja)	mám / nemám	+	rád (M) / ráda (F)
(ty)	máš / nemáš		rád / ráda
(on)			rád
(ona)	má / nemá		ráda
(ono) / (to)			rádo (N)
(my)	máme / nemáme		
(vy)	máte / nemáte		rádi / y
(oni), (ony)	mají / nemají		

Obr. 36

Adamovičová, Ivanovová, 2012, str. 55

- b) **Abstraktní symboly** – geometrické tvary. Příkladem je využití oválu a obdélníku pro označení jména (může to být podstatné jméno i zájmeno) a slovesa (viz obrázek 37). V německých učebnicích má takové označení už dlouhou tradici, autoři tak vysvětlují pořádek slov ve větě. Oválný tvar má demonstrovat valenční schopnost slovesa vázat na sebe další objekty.



Obr. 37

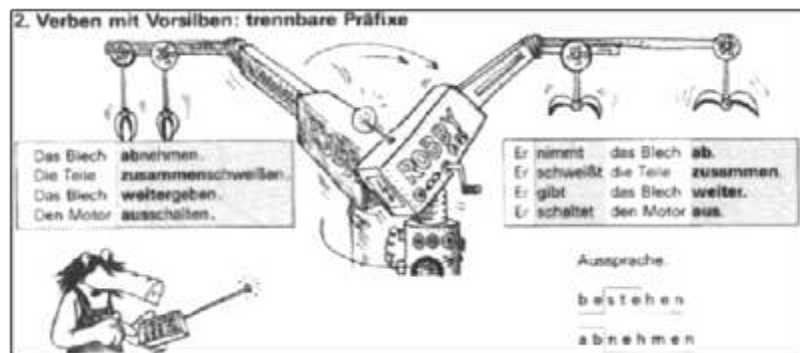
Koeppel, 2010, str. 192

- c) **Vizuální metafora** – obrazy konkrétních jevů, které nějakým způsobem souvisejí s gramatickým pravidlem. Příkladem mohou být i *facilitátoři*.¹⁸ Pro příklad uvádíme na obrázku 38 vizuální metaforu jeřábu, který skládá německou větu a upozorňuje studenty na to, jak se chovají německá slovesa s odlučitelnou předponou. Podle našeho názoru jde o jasný příklad toho, jak lze na základě vizuálně atraktivního obrázku vysvětlit studentům

¹⁷ FUNK, Hermann a KOENIG, Michael. *Grammatik lehren und lernen*. Tübingen: Langescheidt, 1999.

¹⁸ Podrápská (2002, str. 93) upozorňuje na tzv. facilitátory, kteří také patří k vizuálním metaforám. Jsou to doprovodné figurky v učebnici, které uvádějí gramatické učivo. Mají za úkol studenty motivovat, připomenout mu již známou věc, nebo naopak vlastní chybou naznačí učícímu správnou cestu k pochopení látky. Tito facilitátoři jsou zvláště u dětí velmi oblíbení, protože jsou zpravidla humorní a zábavní.

gramatické pravidlo bez toho, abychom použili dlouhý verbální výklad s množstvím lingvistických termínů.



Obr. 38

Neuner, 1985, str. 27

- d) **Situativně zakotvené symboly** – obrazy znázorňující určitou situaci, která vyžaduje využití jediného pravidla; zobrazení řečové produkce v konkrétní situaci.

Využití signální gramatiky v češtině

Signální gramatika je dobře použitelná u gramatických struktur, které mají pevné pravidlo s minimálním množstvím výjimek. Zvláště v češtině, která má množství deklinačních pravidel, spoustu výjimek a více možností použití jednotlivých tvarů, je možnost využití signální gramatiky velmi omezená.

Jak potvrzuje Podrápská (2002, str. 87), je zřejmý rozdíl ve ztvárnění textů učebnic u nás a v zahraničí. Hlavní rozdíly jsou v barevnosti a způsobech ztvárnění gramatické látky. Míru využití prostředků signální gramatiky při prezentaci mluvnického učiva zkoumala Strejcová (2012, str. 76) na vzorku osmi učebnic češtiny pro cizince. Došla k závěru, že snaha tvůrců omezit slovně vyjádřené pravidlo je zřejmá, poměr slovního pravidla a prostředků signální gramatiky považuje za vyvážený. Strejcová zkoumala jak verbální, tak i vizuální signály. Mezi nejčastěji použité vizuální signály v učebnicích patří podle Strejcové tiskové grafické prostředky, jako je kurzíva, tučné písmo, verzátky a barevné odlišení. Dále jsou užívány grafické symboly, především pak šipky a další, zejména matematické symboly (+, =, >). Nejméně se vyskytovaly vizuální metafory, z nichž některé byly i tzv. facilitátoři.

Strejcová (2012, str. 78) uvádí některé důvody, které mohou autory učebnic demotivovat k širšímu užití signálních prostředků: *Čeština patří k jazykům s velmi rozvinutou flexí, tudíž je poměrně náročná na tvoření tvarů pomocí afixů při skloňování a časování. Tato náročnost se celkově promítá do prezentace českého gramatického systému.* Autoři se proto častěji uchylují k tabulkám, které studentům afixy lépe zpřehlední, než aby použili například

vizuální metaforu, která může pochopení složitých gramatických struktur studentům ještě ztížit. Dalším důvodem může být i nevyhraněnost učebnic vůči cílovému adresátovi. Může se tak stát, že autor učebnice se zdráhá použít více obrazového materiálu, aby zabránil tomu, že jeho materiál bude vypadat jako pro děti. V neposlední řadě mohou být problémem i finanční prostředky na vydání učebnice, které autory v rozsáhlejší užití vizuálních prvků značně omezují.

Shrnutí k signální gramatice

Výhodou pojetí výkladu gramatické látky vizualizovanou formou je efektivní zjednodušení mluvnické poučky, kterou tak mohou studenti pochopit lépe, než když je prezentována pouze slovem. Odpadá také potřeba dobře ovládat metajazyk, který by byl jinak použit při vysvětlování gramatického učiva. Studenty vizuální materiál více zaujme a motivuje k učení gramatiky.

Nedostatkem signální gramatiky se ukázala být její systémová nekomplexnost. Slovní pravidlo zachytí více aspektů než jeden lexikální nebo vizuální signál. Student je také odkázán na podporu učitele, na jeho vedení a vysvětlení.

Z hlediska didaktiky nabízí signální gramatika možnost, jak efektně prezentovat mluvnickou látku, kterou studenti často označují za nudnou. Také my spatřujeme v signální gramatice velký potenciál. Narážíme ale na problém, že je její problematika dodnes málo zpracovaná (nejvíce v německých materiálech, ale i zde je to z našeho pohledu nedostatečné). Proto se domníváme, že větší zájem o tuto oblast z řad odborníků i tvůrců didaktických materiálů by přispěl k jejímu rozvoji a širšímu využití.

6.3 Vizualizace reálií

Tato kapitola se věnuje využití obrazového materiálu při výuce reálií. Před tím, než budeme hovořit o samotné vizualizaci, je třeba si ujasnit, co přesně znamenají reálie ve výuce cizího jazyka a jakých přístupů využíváme při jejich prezentaci. Vycházíme z poznatků Nečasové (2004, str. 88), která uvádí tři přístupy v chápání úlohy reálií v cizojazyčném vyučování: kognitivní, komunikativní a interkulturní. Podle ní byly do nedávné doby pod pojmem reálie chápány hlavně kognitivní reálie, kdy jde zejména o prezentaci poznatků zeměpisných, historických a kulturních. *Obor reálií zde vystupuje jako samostatný předmět, jehož cílem je poskytnout systematické znalosti o kultuře a společnosti daného národa.* (Nečasová, 2004, str. 88) Komunikativní přístup Nečasová vysvětluje jako *formování komunikativní kompetence s cílem komunikovat adekvátně prostředí a situaci bez*

nedorozumění. Posledním, interkulturním přístupem, se rozumí schopnost porozumět odlišnostem jiného národa v porovnání s vlastní kulturou. Skrze cizí kulturu jedinec poznává tu svoji a rozvíjí vlastní interkulturní vědomí.

Užití obrazů ve výuce reálií pokládáme za velmi vhodnou variantu prezentace. Student si díky obrazu může sám udělat představu o některých skutečnostech cílové země. Není odkázán pouze na tvrzení pedagoga nebo textu v učebnici, naopak dobře zvolený obraz poskytne více informací v komplexní podobě. Při výběru obrazů pro výuku bychom měli dbát některých pravidel, která souvisejí s charakteristikou kultury studentů. Obrazy by žádným způsobem neměly budit pohoršení, naopak by měly probudit u studenta zájem o danou zemi. Neměly by se nijak dotýkat národnostních menšin, sexuálních témat a dalších tabuizovaných oblastí, například alkoholu a drog. Vždy bychom měli uvážit možné varianty, jak budou studenti reagovat a jakým (nežádoucím) směrem se může vyučování posunout. Při výběru obrazu bychom měli uvážit několik otázek (Hosch, Macaire, 1996, str. 17–19):

- a) S jakým typem obrazu chceme pracovat? (fotografie, umělecké dílo, stylizovaný obraz...)
- b) Jaký obsah by měl obraz sdělovat?
- c) Jakého didaktického cíle chceme s použitím obrazu docílit?
- d) Jakou funkci má obraz mít?¹⁹
- e) Jak obraz studenti přijmou/jak ho budou vnímat?
- f) Jakým způsobem (metodologicky) budu s obrazem pracovat?
- g) Jakým způsobem a v jaké souvislosti obraz představím?
- h) Jaké další informace jsou nutné dodat pro správné pochopení obrazu?

Pro prezentaci reálií můžeme použít buď fotografie, nebo ilustrační obrazy. Výhodou fotografií je jejich autentičnost, objektivita a nezkreslenost. Vždy bychom měli motiv fotografie vybírat z jasně specifikovaných důvodů, například pokud chceme sdělit informace nebo navodit určitý pocit. To samé platí u ilustrovaných obrazů, které ovšem zahrnují některé subjektivní aspekty tvůrce, samy o sobě byly vytvořeny s určitým záměrem a neodpovídají zcela realitě.

Proces vnímání a porozumění

Studenti si nejprve budují globální porozumění představovaného na základě předchozích zkušeností. Teprve posléze se zaměřují na detaily a snaží se jim porozumět. Předchozí znalosti a zkušenosti jsou velmi důležité, proto se je snažíme podnítit a nasměrovat

¹⁹ více o funkcích obrazu v kapitole 3.1.

je správnou cestou k pochopení. Proces porozumění detailům a neznámým informacím je většinou nesystematický, proto je vhodné tento proces u studentů vědomě řídit, upozorňovat na důležité aspekty, které vedou k objasnění, případně dodávat další informace. Předpoklad úspěchu práce s obrazem je porozumění jeho obsahu a účelu sdělení. Pouze povrchní vysvětlení může vést k tomu, že student hodnotí obraz jako nudný a nezajímavý, čímž není dosaženo didaktického cíle. (Hosch, Macaire, 1996, str. 22)

Hosch a Macaire (1996, str. 60–69) uvádí kritéria, která má vhodný obraz pro výuku reálií splňovat:

- a) **Zohlednění předchozích znalostí studentů** – učitel by z perspektivy studentů měl umět zvážit, jestli informace, které obraz poskytuje, zcela stačí porozumění problematice, nebo zdali je nutné další informace doplnit.
- b) **Autenticita a aktualita obrazu** – je rozdíl v tom, když ve vyučování použijeme starou černobílou fotografii nebo moderní barevnou, jestli je památka vyfocena z perspektivy kunsthistorika nebo turisty apod.
- c) **Objektivita a reprezentativnost** – týká se působení obrazu na příjemce. Samotným výběrem obrazu ovlivňujeme studentovo vnímání reality. Obrazy mohou mást, nevypovídat celou pravdu, být vytrženy (nebo vystřiženy) z kontextu nebo zobrazovat skutečnost pouze z jednoho úhlu.
- d) **Podobnost a odlišnost kultur** – při výběru obrazu zohledňujeme rozdíly studentovy kultury a kultury cílové země. Doporučujeme předcházet kulturnímu šoku, vyhýbat se problematičtým tématům, usnadňovat pochopení dobře promyšlenými argumenty.

Jako ukázkou k bodům *b*, *c* a *d* uvádíme sérii fotografií Pražského hradu (obrázek 39). Všechny snímky zobrazují tutéž scénérii, liší se však konečným vyzněním. Zatímco první obraz by mohl být klasická fotografie národní památky, na druhém a třetím obraze je prvek (obraz a hanlivé gesto ruky), který zcela mění výpověď celé fotografie. Netvrdíme, že studentům takové obrazy nelze zařadit do výuky, musíme jim však zároveň vysvětlit kulturní kontext, který je například v tomto případě velmi důležitý pro správné pochopení obrazu. Pro výklad pražských památek bychom doporučovali použít první snímek. K diskuzi o společenských, potažmo politických problémech bychom mohli použít celou uvedenou sérii.



Obr.39

Foto Nemček, 2002, 2004, 2013

Vnímání obrazů je závislé na kulturních zkušenostech a zvyklostech příjemce, na jeho předchozích vědomostech a očekáváních. Vnímání obrazu je rozmanité a funguje jako proces. Obrazy reálií slouží k rozšíření vědění o dané problematice v cílové zemi. (Hosch, Macaire, 1996, str. 57). Učitel by měl volit taková zobrazení, která slouží cíli výuky, která pomáhají cizinci lépe pochopit vztahy a souvislosti, utvořit si reálné představy, porozumět kulturním rozdílům a objasnit nedorozumění, která mohou pramenit z určitých stereotypních tvrzení.

6.4 Závěr

Pojednali jsme o využití vizualizace v oblasti gramatiky, slovní zásoby a reálií. Těmto třem oblastem se také chceme věnovat v následující kapitole a rozhodli jsme se pro ně na základě předběžného prostudování učebnic češtiny pro cizince, které jsou dnes k dostání na českém trhu. Zvukovým a grafickým prostředkům jsme se pro nedostatek materiálů nevěnovali.

První oblastí je výuka slovní zásoby, kde vidíme velký potenciál v užití vizuálních prostředků. Je nutné správně metodicky pojmout výuku slovní zásoby a nenechávat učení se nových slov pouze na domácí přípravě studenta. Slovní zásobu je třeba do výuky aktivně zařadit a hledat východiska, jak ji nejlépe zprostředkovat všem studentům s ohledem na jejich učební specifika. Učení se slovní zásoby je úzce spjato s tréninkem paměti a my jsme na základě informací, jak náš mozek zpracovává přijímaná sdělení, zjistili, že vizuální materiál může efektivně pomoci uchovat nově nabytá slova v dlouhodobé paměti.

Při vizualizaci slovní zásoby můžeme použít jak prostředky grafické, tak obrazové. Především grafické prostředky v učebnicích češtiny vnímáme jako nedostatečně využitě a navrhuje více uplatnit například myšlenkové mapy, které lze tvořit podle principu různých slovních sítí. Pokud se rozhodneme prezentovat pojmy obrazovými prostředky, měli bychom je volit s rozmyslem, předkládat je v dobré kvalitě a vždy jasně zapojovat do kontextu výukové etapy. U obrazových prostředků doporučujeme používat barevný materiál, který je pro studenty atraktivnější. Pokud nám to vnější okolnosti neumožňují, měli bychom dbát na to, aby byl obraz v odstínech šedi dobře čitelný a jednoduchý, pokud možno bez zbytečných „dokrášlovacích“ aspektů.

Příkladem vizualizace gramatiky je tzv. signální gramatika, která má kořeny v Německu. Signální gramatika navazuje na myšlenky pedagogické gramatiky a princip lingvodidaktického gramatického pravidla. Rozlišuje dva typy signálních prostředků – verbální a vizuální. S ohledem na téma práce jsme se soustředili pouze na ty vizuální, které se

dále rozdělují na čtyři druhy prostředků. V učebnicích češtiny pro cizince se setkáváme především s tiskovými grafickými prostředky, nedostatečně zastoupené jsou podle nás vizuální metafory a situativně zakotvené symboly. Ačkoli je výklad gramatiky češtiny jako flektivního jazyka těžko redukovatelný na jednoduchá pravidla, domníváme se, že by tato oblast stála za větší pozornost jak ze strany tvůrců, tak učitelů. Signální gramatika totiž nabízí možnost, jak tuto učební látku přiblížit a zpřístupnit studentům tak, aby ji při výuce jazyka nevnímali jen jako nutné zlo.

Při výuce reálií je důležité jejich pojetí a zařazení do učiva o cílové zemi. Stanovili jsme otázky, které je nutné zohlednit při výběru a užití obrazového materiálu při prezentaci reálií. V potaz musíme brát i problematiku vnímání a porozumění obrazu, které je ovlivněno faktory vnějšími (obsah sdělení obrazu) i vnitřními (personální specifika percipienta). Při výběru obrazů bychom měli myslet na to, že cokoli, co studentovi předložíme, bude vnímat jako realitu. Proto jakákoli abnormální zobrazení musíme vždy uvést na pravou míru. Soustředění na didaktický cíl a směřování vyučování je základním předpokladem pro práci s obrazem a textem.

7 Obrazová složka ve vybraných učebnicích pro cizince

7.1 Stanovení výběru učebnic, metodiky a výzkumných otázek

V předchozích kapitolách jsme uvedli teoretická východiska pro didaktickou práci s obrazem. Připomněli jsme její specifika a zdůraznili možná úskalí, se kterými využití obrazového materiálu ve výuce souvisí. Nyní je naším cílem zmapovat využití obrazu v učebnicích češtiny pro jinojazyčné mluvčí a posléze dosažené informace shrnout a okomentovat.

Potřebná data získáme metodou obsahové analýzy pěti vybraných učebnic pro cizince. Při jejich výběru jsme si stanovili kritéria, která musí všechny zvolené učebnice splňovat:

- a) domácí produkce;
- b) referenční úroveň A1, tedy pro studenty začátečníky;
- c) prezentace všech jazykových rovin;
- d) distribuční vydání v rozmezí let 2000 – 2014;
- e) barevné zpracování;
- f) velké množství obrazových prostředků.

Pro učebnice domácí produkce jsme se rozhodli proto, že jsou na českém trhu nejdostupnější a jsou dílem českého autora. Vzhledem k četnosti a obtížné dostupnosti jsme se neorientovali na učebnice češtiny, které vychází v zahraničí.

Zvolili jsme takové učebnice, které prezentují stejnou referenční úroveň češtiny. Vedl nás k tomu předpoklad, že textový i obrazový materiál bude přizpůsoben komunikační kompetenci příjemce, tedy zjednodušen do takové míry, aby jim jinojazyčný student začátečník bez větších problémů porozuměl.

Z toho důvodu, že chceme sledovat obrazové ztvárnění vybraných jazykových oblastí, zúžili jsme výběr pouze na učebnice, které prezentují všechny jazykové roviny. Vyloučili jsme tak ryze konverzační učebnice, které vynechávají výklad gramatického učiva.

Pro účely našeho výzkumu jsme zvolili učebnice, které byly distribuovány v 21. století. Pro starší učebnice jsme se nerozhodli z toho důvodu, že se zde obrazový materiál vyskytuje velmi omezeně a z velké části není vůbec kolorovaný.

Barevnost byla naším dalším požadavkem, který se v konečném výběru výzkumných materiálů stal velmi omezujícím. Existuje mnoho učebnic, které obrazový materiál poměrně

často využívají, ale jsou jen v černobílém provedení. My ovšem barevnost považujeme za grafický prvek, který hraje důležitou, významotvornou úlohu (viz kapitolu 4.1.4).

Stejně tak jako barevnost hrála roli i četnost obrazových prostředků použitých v učebnici. Vybrali jsme pouze ty učebnice, u kterých se obrazový materiál vyskytoval na více než 50 % z celkového počtu stran.

Po zvážení všech zadaných kritérií jsme zvolili tyto učebnice:

- CVEJNOVÁ, J. *Česky, prosím I. Učebnice češtiny pro cizince*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008.
- ŠTINDL, O. *Easy czech Elementary*. 1. vyd. Praha: Akronym, 2008.
- RIGEROVÁ, K. *Czech for Everyone. Volume I*. 1. vyd. Praha: [S. n.], 2000.
- FROULÍKOVÁ, Lenka. *Adam a Eva v Českém ráji: učebnice češtiny pro cizince-začátečníky*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008.
- BOŘILOVÁ, P. a HOLÁ, L. *Čeština expres 1*. 2. vyd., Praha: Akropolis, 2011.

Pro náš výzkum budeme používat jen základní učebnice, nebudeme tedy analyzovat pracovní sešity ani CD. Výjimkou je jen učebnice Čeština Expres, kde je pracovní sešit součástí svazku.

Na základě analýzy obrazového materiálu uvedených učebnic chceme zjistit odpovědi na následující výzkumné otázky:

- 1) Jsou v učebnici obsažené didaktické obrazy? Pokud ano, jaké funkce obrazů jsou zastoupeny?
- 2) Je zřejmá návaznost obrazů na text?
- 3) Jaké grafické a obrazové prostředky autoři nejčastěji využívají?
- 4) Je v učebnici prezentována slovní zásoba v obrazové podobě? Pokud ano, jakým způsobem?
- 5) Jsou v učebnici využívány vizuální prostředky signální gramatiky?
- 6) Jsou v učebnici prezentovány reálie v obrazové podobě? Pokud ano, jakým způsobem?

7.2 Česky, prosím I

7.2.1 Stručný popis učebnice

Česky, prosím I autorky Jitky Cvejnové (2008) je prvním dílem z čtyřdílné série učebnic pro cizince. Tento díl vychází ze společného referenčního popisu češtiny úrovně A1 (2006). Adresáty učebnice jsou úplní začátečníci a kniha je koncipována pro prvních 100 hodin výuky. Na konci učebnice by student měl ovládat úroveň A1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Česky, prosím I je určena pro dospívající a dospělé studenty. Obsahuje deset lekcí, které jsou dále děleny do čtyř oddílů A, B, C, D. První tři oddíly každé lekce se věnují určitým komunikačním obsahům, které jsou procvičovány v mnoha jazykových cvičeních. Během práce s těmito oddíly rozvíjí uživatel všechny čtyři řečové dovednosti, seznamuje se s vybranými gramatickými pravidly a lexikem. Osvojuje si také zvukovou podobu češtiny a učí se sociokulturním návykům. Oddíl D dále rozšiřuje komunikační kompetenci studenta v rámci vybraných komunikačních situací a obsahuje také některé informace z českých reálií. Na konci každé lekce je připojen test, v rámci něhož si uživatel může ověřit, jak učivo zvládl.

V závěru učebnice je uvedený přehled zvukového systému češtiny, přehled probrané gramatiky a tematický přehled slovní zásoby ke konverzaci. Učebnice je doplněna pracovním sešitem a poslechovou zvukovou nahrávkou. (Cvejnová, 2008, str. 7)

Po zvládnutí učiva této učebnice by měl být uživatel schopen se rychle a efektivně dorozumět v základních komunikačních situacích.

7.2.2 Obrazová složka

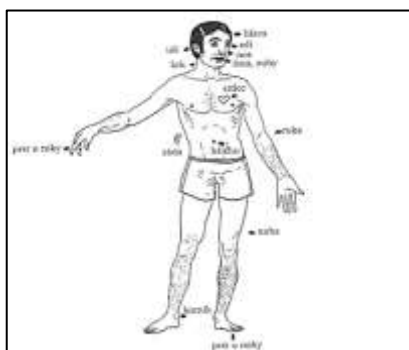
Učebnice Cvejnové *Česky, prosím I* je předkládána studentům v barevném provedení. Grafická úprava jednotlivých stran je přehledná a nezatížená přílišným množstvím grafických prvků. Celková obrazová složka není dominantnější než textová.

Zastoupené funkce didaktického obrazu

Většina obrazů splňuje kritéria didaktického obrazu. Některé obrazy se pohybují na hranici dvou funkcí – objasňují téma v textu a zároveň mají dekorativní účel. Pokud by jejich funkce byla pouze dekorativní, neshledávali bychom tyto obrazy jako didaktické. Jelikož je zde ale zřejmá návaznost na text, který obraz doprovází, hodnotíme tyto obrazy jako funkční, tedy s didaktickým záměrem. Tyto obrazy jsou nejčastěji použity jako doprovodný obraz

k dialogům v úvodních textech. Přibližují studentovi situační kontext a zobrazují komunikující osoby a ostatní jevy, které jsou předmětem promluvy. Pro příklad uvádíme obrázek 40 (v příloze) týkající se nákupu oblečení, kde je studentovi přiblížen situační kontext dialogu, zobrazeny zúčastněné osoby a pomocí barev akcentovány oděvy, o kterých se v promluvě jedná.

Obrazem výlučně zastupujícím funkci objasnění tématu je například zobrazení denního programu jedné z postav, kdy jsou u popisu denních činností připojené obrazy, které tyto činnosti prezentují (str. 59). Další obrazy s touto funkcí zobrazují novou slovní zásobu. Na obrázku 41 (viz přílohu) vidíme, jak autorka představuje názvy oblečení spolu s názvy barev a obě témata spojuje v následném cvičení. Stejně tak jsou demonstrovány názvy profesí (obrázek 42 v příloze) nebo části lidského těla (viz obrázek 43).



Obr. 43

Cvejnová, 2008, str. 160

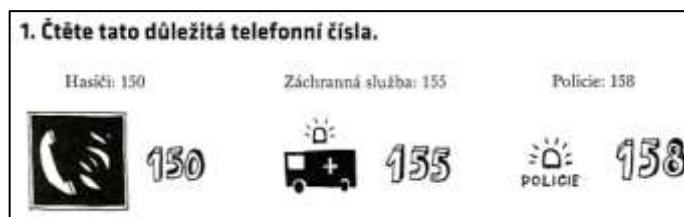
Mezi další funkce obrazů patří podnět ke cvičení, kdy vyobrazení určitého jevu slouží k vypracování úkolu. Tato zadání jsou například: *Řekněte, kolik je hodin.* (str. 34)²⁰; *Odpovězte na otázky podle obrázku.* (str. 110)²¹; *Podívejte se na obrázek a odpovězte.* (str. 159)²².

V této učebnici se vyskytly také obrazy s funkcí zprostředkovatele vlastivědné informace. Například při prezentaci *Kdo je kdo v české historii* zvolila autorka jednoduché černobílé grafiky některých známých českých osobností (obrázek 44 v příloze). V další lekci se také setkáváme s reáliemi, a to na základě textu a ikonického zobrazení (obrázek 45).

²⁰ Student odpovídá na základě obrázku různých typů hodin a hodinek, kdy každé ukazují jiný čas.

²¹ Na obrázku jsou vyobrazeny čtyři pojmenované osoby v různých barevných oděvech. Student odpovídá na otázky vztahující se ke vzhledu těchto postav (např. *Kdo má černé vlasy a knírek?*).

²² Jedná se o obrázek pokoje s mnoha předměty (nábytek, oblečení atd.). Student odpovídá na otázky typu: *Kde jsou kalhoty? Kde jsou boty?*



Obr. 45

Cvejnová, 2008, str. 38

O obrazu, který zprostředkovává vlastivědnou informaci, můžeme hovořit i v případě obrázku 46 (v příloze). Zde je ovšem sporné, zdali je prostředkem informace pouze text nebo i obraz. Obraz tu má totiž také výraznější funkci, slouží jako podnět ke cvičení. Specifickým případem prezentace českých reálií můžeme označit obrázek 47 (v příloze), kdy jsou v oddílu lekce s názvem *Jak se jmenuje...?* uvedeny obrázky, které zobrazují textem popisované skutečnosti.

Poslední funkcí obrazu, která se v učebnici objevuje, je objasnění gramatických struktur. Gramatické učivo je v knize velmi zredukováno a prezentováno pouze v tabulkové úpravě.

Vztah obrazu a textu

Text a obraz v učebnici mají vždy určitým způsobem vzájemnou návaznost. Nenašli jsme příklad, kdy by tomu tak vůbec nebylo. Existují však určité nedostatky, které bychom chtěli následně akcentovat.

Setkáváme se s popisky obrazů pro ujasnění významu zobrazovaných jevů. Jsou tak například uvedena jména historických osob u jejich portrétů (obr. 44 v příloze), názvy částí těla (obr. 43) nebo oděvů (obr. 41 v příloze). Popisek je uveden bezprostředně u obrázku, proto správně plní svoji funkci. Problematický příklad jsme našli na obrázku 42 (v příloze), kdy autorka v tématu oddílu *Pracuješ, nebo studuješ?/Pracujete, nebo studujete?* představila názvy některých profesí a uvedla je spolu s jejich zobrazeními v jednom cvičení. V zadání cvičení ovšem úkoluje studenty, aby pojmy přečetli a seřadili podle abecedy. Obrazovou složku cvičení tak v zadání úplně opomíjí. Proto navrhuje, aby byly obrázky vybaveny popisky (obraz + název povolání), nebo aby k nim text zadání jasně odkazoval (např.: *Řekněte, kdo je na obrázku. Použijte slova v dolním řádku.*)

Nejčastěji se setkáváme s obrazy, které text volně doprovázejí. Nezobrazují úplný obsah sdělení textu, ale pomáhají studentům jej pochopit. Dobrým příkladem je obrázek 48 (viz přílohu), kdy je obraz koncipován tak, aby zdůraznil významový rozdíl uvedených adjektiv v opozitním postavení. Důležitý vztah k textu mají i obrazy, které jsou podnětem ke cvičení.

Příkladem může být obrázek 49 (v příloze), kdy studenti přímo pracují s obrazovým materiálem, poznávají zobrazované skutečnosti a pojmenovávají je. Jiným příkladem je obrázek 50, kdy obraz je součástí hádanky. Zde však spatřujeme problém v umístění popisných textů k postavám. Student na první pohled nemusí pochopit, že nejsou správně přiřazeny k osobám a že je jeho úkolem je přemístit. Proto navrhuje, aby byly jednotlivé odstavce prezentovány zvlášť a obrázky osob pod nimi. Také by bylo vhodné nakreslit celé postavy, když se v textu hovoří o celkových tělesných proporcích.



Obr. 50

Cvejnová, 2008, str. 109

Negativní příkladem, kdy text nekoresponduje s obrazem a vede k nepochopení úkolu, je situace na obrázku 51. Na první pohled je zřejmé, co mají studenti udělat – pojmenovat zobrazené činnosti a procvičit tak slovní zásobu i konjugaci sloves. Mají ovšem ke slovesům přiřadit jména osob, která jim autorka nabízí očíslovaná ve spodním řádku. Problémem je, že nikde v zadání ani předchozích lekcích nejsou tyto osoby představeny. Studenti tak mohou pouze hádat, jak se která postava na obrázku jmenuje a co dělá. Přitom tento nedostatek by vyřešily jednoduché popisky postav s jejich jmény.



Obr. 51

Cvejnová, 2008, str. 61

4. Doplňte na pohlednici 10 slov.
(20 bodů, 10 slov)

Milá sousto,

Jsem rád v Hradčovicích
na dovolenou je tak krásná. Každý
den

.....

.....

.....

Srdceš zdraví.
Tvoje kamarádka Martina

Glebe
Sousto Novotná
Jizní 870
Hradec Králové

5003 III

Cvejnová, 2008, str. 73

Ikony ve formě piktogramů jsou užity v celé učebnici jako doprovodné symboly k zadání cvičení. Setkáváme se například s klasickým symbolem reproduktoru pro poslechová cvičení nebo motivem bublinového popisku pro mluvní cvičení. Ikony jsou použity i v obrázku 45, kdy percipientovi přibližují tři složky záchranné a bezpečnostní služby. Motiv sluchátka pro službu hasičů ale považujeme za nevhodně zvolený symbol, který neodkazuje k významu popisku, stejně tak motiv auta s křížem, který už jsme objevili i v učebnici Hrona a Hronové (2009, str. 189) v kapitole 4.1.6.

4) 3. Poslouchajte a najděte 10 křesťanských jmen pro ženu.

I	L	E	V	A	K	R	T	A	P	E	W	Y	P	B	O
L	J	V	A	D	U	L	T	R	L	A	S	O	M	L	N
O	A	Z	O	D	W	R	E	R	E	M	T	V	G	I	P
N	N	A	I	S	A	D	F	S	N	I	H	A	J	L	E
A	A	V	X	M	C	H	V	S	K	L	I	V	A	N	A
P	O	I	U	Z	A	T	A	R	A	A	E	W	Q	A	S
D	F	C	H	J	K	L	M	N	B	V	C	X	Z	O	W
V	I	L	H	A	E	R	T	Z	O	P	E	L	E	N	A

Cvejnová, 2008, str. 22

V návaznosti na tabulky chceme zmínit i úlohu barev, které pro různé účely autorka v učebnici užívá. Tabulky s gramatikou jsou zvýrazněny červenou a oranžovou barvou, deklinační a konjugační koncovky jsou zvýrazněny červenou barvou písma. Gramatické tabulky jsou uvedeny ještě v přehledu na konci učebnice, kde jsou prezentovány v šedém rastru. Objevují se také zelené tabulky, jejichž význam autorka nijak nespecifikuje. Na základě obsahu usuzujeme, že se jedná o upozornění na nepravdivé užití tvarů určitého gramatického jevu. Někteří autoři takové informace uvádějí například pokynem *Pozorujte*. Obrázek 54 demonstruje obě barevné formy prezentace gramatického učiva.

KOLIK JE HODIN?		
Je jedna hodina.	Jsou dvě hodiny.	Je pět hodin.
	Jsou tři hodiny.	Je šest hodin.
	Jsou čtyři hodiny.	Je ... hodin.
		Je dvanáct hodin.

GRAMATIKA Rod - adjektiva		
Adjektiva		
Maskulinum	Femininum	Neutrum
hezký byt	hezká zahrada	hezké auto

Obr. 54

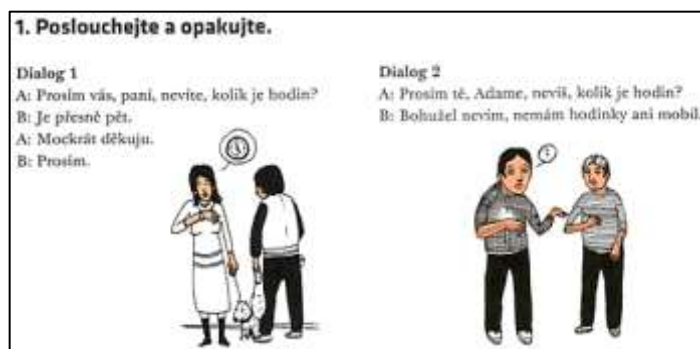
Cvejnová, 2008, str. 34, 47

Užití barev v ostatním obrazovém materiálu považujeme za vhodné a užitečné. Například na obrázku 40 (v příloze) barvy posloužily jako zvýraznění objektu, o kterém se hovoří. Obrázek 51 je díky barevnosti čitelný a studenti se v něm budou lépe orientovat. Obrázek 41 (v příloze) je příkladem toho, jak prezentovat názvy barev a zároveň je použít jako prostředek ke splnění úkolu. Jako poněkud nesystémové hodnotíme užití tělové barvy pro kolorování obličejů některých osob. Tělová barva je použita na obrázcích 40 a 42, ale už ne na obrázku 48 (všechny obrázky v příloze). Můžeme se pouze domnívat, že autorka tak „oživuje“ postavy, které v dané situaci hovoří nebo jednají, na rozdíl od osob, které nejsou objektem didaktického zájmu.

Pozornost jsme v učebnici věnovali také užitému písmu. Změnu fontu písma volí autorka pro navození iluze autentického písma na šablonách pohlednic, vzkazů a emailů (viz obrázek 52). Jiným fontem je také psán text v tabulkách.

Z vizuálních prostředků obrazových jsou zastoupeny pouze zjednodušené kresby vhodné pro didaktické účely. Setkáváme se s obrazy plně a částečně kolorovanými a černobílými. V některých případech bychom upřednostnili použití fotografií, například u

obrázku 47 (v příloze), který by v této formě lépe zprostředkoval vlastivědné informace. Podobně považujeme za zbytečné dávat do bublinových popisků obrazové prostředky (viz obrázek 55). Bublinové popisky, které jsou původně vytvořené pro účely komiksu, jsou primárně určené k tomu, aby orámovaly text přímé řeči. Proto bychom navrhovali celý obraz přetransformovat do podoby komiksu a dialog převést do bublinových popisků k jednotlivým postavám. Pro usnadnění pochopení můžeme zapsat časový údaj jednoduše číslicí, která je mezinárodně srozumitelná.



Obr. 55

Cvejnová, 2008, str. 34

Vizuální prezentace slovní zásoby, gramatiky a reálií

Kromě *Tematického přehledu lexika ke konverzaci* (str. 211–214), který je uveden na konci učebnice, neuvádí autorka k jednotlivým lekcím souhrn nových slov k zapamatování. Proto ani obrazový materiál není systematicky využíván pro prezentaci slovní zásoby. Kromě několika příkladů, které jsme uvedli výše, nevyužívá autorka žádné další grafické ani obrazové prostředky.

Také prezentace gramatiky není obrazově více rozvíjena. Tabulková forma není v hlavní části učebnice nijak textově doplněna, pouze v závěrečném přehledu je omezeně slovně dovysvětlena.

S prezentací reálií jsme se setkali pouze u příkladů, které jsme uvedli výše u funkcí obrazů. Obrazy byly pokaždé součástí zadání ke cvičení a podle našeho názoru nebyl využit plný potenciál obrazu k další didaktické práci (například k mluvnímu cvičení, diskuzi apod.).

7.2.3 Závěr

Česky, prosím I je přehledná učebnice pro začínající studenty, která obsahuje velké množství obrazového materiálu. Kromě funkce mnemotechnické pomůcky jsme se zde setkali se všemi funkcemi, které jsme uvedli v teoretickém výkladu, v kapitole 3.1. Nejvíce je obraz využit jako podnět ke cvičení a jako prostředek k objasnění tématu. V některých případech hraničí didaktická funkce obrazu s dekorativním vyzněním, proto by bylo vhodné vytvořit

didakticky jasné orientované obrazy a účelně je zařadit do textu. Pozitivně hodnotíme především ty obrazy, se kterými musí student aktivně pracovat, aby splnil zadání úkolu. Obraz se tak pro něj stává objektem, který zprostředkovává novou informaci.

Vztah obrazu a textu by mohl být ze strany autorky posílen například tím, že bude v zadání cvičení na vizuální materiál jasné odkazovat, např.: *Vysvětlete, co znamenají tato adjektiva. Pozorujte obrázky*. Mělo by být vždy jasné, proč je obrázek k textu připojen a k jakému didaktickému cíli je určen. Nejméně se objevuje text v obrazu, přitom množství úvodních dialogů ke každé lekci vybízí k tomu, aby autorka použila komiksovou podobu textu, a tím dialogy oživila. Naopak pozitivně hodnotíme šablony, které evokují autentický materiál (email, pohlednice a další).

Z grafických prostředků jsou využity doprovodné ikony, různé typy písma, tabulky pro výklad gramatických pravidel a také barvy, které obrazy oživují a zvýrazňují objekty, které jsou v daném kontextu důležité. Barevné rozlišení mluvnických tabulek napomáhá snazší orientaci v učebním materiálu. Z obrazových prostředků jsou zde zastoupeny pouze zjednodušené kresby, i když se domníváme, že v některých případech by byly vhodnější fotografie, například pro prezentaci reálií. Kresby jsou však dobře čitelné a ostré, tudíž je význam jejich sdělení pochopitelný bez větších obtíží.

Slovní zásoba je v učebnici vizualizována jen okrajově, a to pomocí obrazových prostředků. Doporučovali bychom se na výuku nových pojmů více zaměřit, používat popisky k zobrazovaným jevům nebo zařadit více cvičení, kdy studenti popisují obraz sami. Také grafické prostředky typu grafů nebo slovních sítí by usnadnily studentům lépe si nové pojmy osvojit. Ve vizuální prezentaci gramatiky jsou využity pouze tiskové grafické prostředky, což považujeme za nedostatečné. Autorka výklad gramatických pravidel omezila na nutné minimum, což však nemusí být důvodem, proč gramatiku vizualizovat pouze pomocí tabulek. Vizuální prezentaci reálií není v učebnici věnován velký prostor, nové informace jsou předávány pouze skrze cvičení. Navrhujeme více se na obsah sdělení obrazu zaměřit a dále ho slovně rozvést, např.: *Jakou stavbu v Liberci znázorňuje doprovodný obrázek?* (viz obr. 47). Naopak pozitivně hodnotíme, jak autorka využívá motiv slepé mapy k aktivizaci studentů, kteří musí s předloženými informacemi o České republice ihned pracovat v doprovodném obrazovém materiálu (viz obr. 46).

Obrazová složka v analyzované učebnici většinou naplňuje didaktický záměr, některé obrazy bychom však lépe koncipovali a účelně propojili s textovou složkou.

7.3 Easy Czech Elementary

7.3.1 Stručný popis učebnice

Učebnice Ondřeje Štindla (2008) je určena studentům, kteří dobře ovládají anglický jazyk a ve výuce češtiny jsou začátečníky. Angličtina zde zastupuje roli zprostředkovacího jazyka a jsou v ní psány gramatické poučky i zadání ke cvičení. Jak autor sám uvádí, kniha je vhodná pro skupinovou výuku i samostudium.

Učebnice je dělena do dvanácti lekcí, které jsou dále členěny do sekcí: *Grammar*, *Vocabulary*, *Communication*, *Listening*, *Reading*, *Writing* a *Phonetics*. Jednotlivé lekce se zaměřují na určité základní téma a ne vždy jsou v každé lekci obsaženy všechny sekce. V závěru lekce je oddíl *Practice*, kde si student může zopakovat a procvičit, co se naučil. V oddílu *Language summary* a *Vocabulary* najde také souhrn gramatiky a slovní zásoby. Na konci učebnice je souhrnný slovník a celkový přehled gramatiky. Kniha je doplněna CD nosičem se zvukovými nahrávkami.

Cílem autora je v každé lekci představit určité penzum slovní zásoby a gramatických pravidel, aby byl student schopen se snadno a pokud možno bezchybně umět vyjádřit v základních komunikačních situacích souvisejících s tématem dané lekce. Proto Štindl užívá *parcelace gramatiky*, kdy si student osvojuje jen omezenou míru gramatických pravidel, která je v daném okamžiku důležitá ke zvládnutí správného vyjadřování. Vedle parcelace užívá autor i princip tzv. *recyklace gramatiky*, kdy opakuje naučená pravidla a přidává k nim další. Na začátku učebnice jsou pravidla prezentována v omezené formě, s přibývajícími schopnostmi studenta je vysvětlení pravidel komplexnější. (Štindl, 2008, str. 6–7)

Učebnice je zaměřena na rozvíjení komunikačních kompetencí a student by po jejím zvládnutí měl dosáhnout úrovně A2 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2006).

7.3.2 Obrazová složka

Učebnice *Easy Czech* je velkoformátová (A4) barevná příručka s množstvím obrazového materiálu, který upoutá čtenáře na první pohled. Textová složka převládá nad obrazovou, texty jsou však často barevně zvýrazněny.

Zastoupené funkce didaktického obrazu

Obrazy v učebnici *Easy Czech* považujeme všechny za didaktické. Nenašli jsme zde obraz, který by měl pouze dekorativní funkci. Obrazy autor nejčastěji využívá jako podnět ke

7 Look at the pictures and answer the questions.



Je pan Lada doma?
Co dělá?

Voláá pan Alálek brý?

Je paná Jana?
Co dělá Jana?

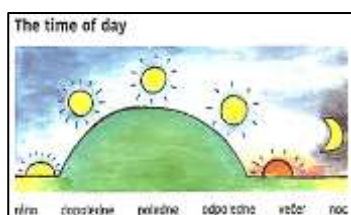
Co dělá Petrá?

2 Describe the pictures below. Use suitable adjectives to describe the body parts.



Look at these signs and say what you have to, can or mustn't do here.

Druhou funkcí, se kterou se setkáváme, je objasnění pojmu nebo tématu. Nejčastěji se objevuje u prezentace nové slovní zásoby, jak je tomu na obrázku 59, kde jsou symbolicky prezentované abstraktní pojmy – názvy denních dob, a na obrázku 60, kde jsou vysvětleny významové rozdíly výrazů *líbit se*, *mít rád* a *milovat*. Štindl však častěji užívá obrazů, které sice prezentují nové pojmy, student má ale sám k zobrazovanému jevu připojit český název. Proto funkce objasnění pojmu hraničí s funkcí podnětu ke cvičení. Příkladem je obrázek 61, kde jsou na fotografiích předkládány názvy jídel a nápojů.



Likes and dislikes
To like something or somebody

		
Kiata se mi ihi.	Mām rādi Kiara.	Māhūa Kiara.
		
Ihiti se chutani	mi rādi	mi hōwa.

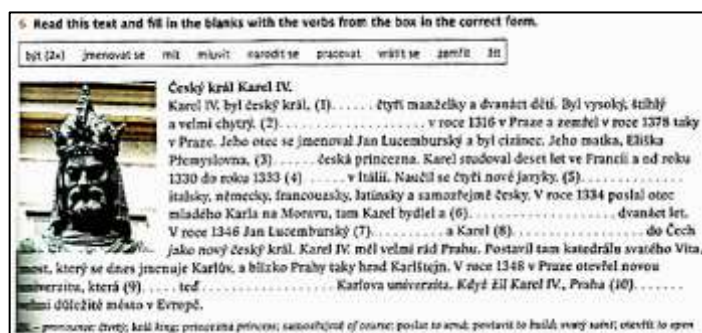
1 Match the following words with the pictures.

jabba	permenan	mirsaka	win	polak
colera	chab (chaba)	das	merica	pis

Méně se setkáváme s obrazem jako stimulací ke kreativnímu psaní nebo mluvení. Obrázek 62 (viz přílohu) je jedním z těch, které poskytují prostor pro vyjádření studenta. Autor nejprve vybízí k tomu, aby student podle obrazu odhadl, o čem a v jaké formě se v dané situaci hovoří. Následná zvuková ukázka mu pak poslouží k tomu, aby své odhady porovnal a zhodnotil.

84

pojednávající o české herečce Barboře Kodetové a její velké umělecké rodině, přičemž text je doprovázen fotografií Barbory Kodetové (str. 105). Dále je k textu *Lucie a Radek jedou na výlet* připojena fotografie Bezdězu, o kterém se zde hovoří (str. 84), a téma *Praha-hlavní město České republiky* je uvedeno fotografií Hradčan a Karlovým mostem, o nichž pojednává následný naučný článek (str. 94). Na ukázkou uvádíme obrázek 63, kde použil autor vlastivědný text pro doplňovací cvičení a opatřil jej fotografií sochy Karla IV.



Obr. 63

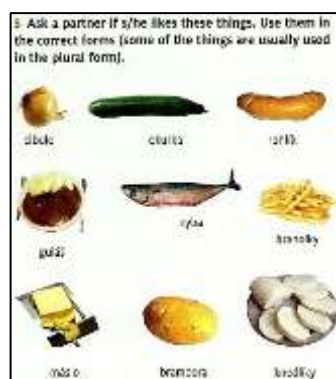
Štindl, 2008, str. 113

Poslední funkcí, kterou jsme v učebním materiálu identifikovali, bylo objasnění gramatických struktur. Obrazům s touto funkcí se budeme blíže věnovat v následujících odstavcích.

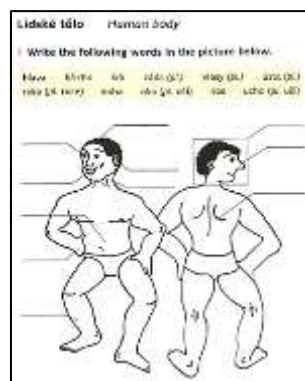
Vztah obrazu a textu

Až na několik málo případů obrazy pevně souvisejí s textem. Jejich vzájemný vztah je dobře rozpoznatelný a obrazy tak plní svoji funkci. V učebnici jsme objevili všechny tři typy vztahů, které uvádíme v kapitole 3.2.

Text jako popis k obrazu můžeme vidět na příkladu prezentace nové slovní zásoby týkající se tématu jídel, kdy autor představuje názvy jídel a zároveň procvičuje gramatickou strukturu *mít rád + objekt* (obr. 64). Štindl při prezentaci nových pojmů málokdy připojuje popisky přímo ke konkrétnímu obrazu, častěji uvádí slovní zásobu v jednom rámečku a v zadání cvičení vybízí studenty, aby popisky sami doplnili. Jako ukázkou uvádíme obrázek 65, kdy se student seznamuje s názvy částí lidského těla. Domníváme se, že tento způsob aktivního vytváření učební pomůcky je efektivnější než pasivní přijímání nové informace pouhým čtením.



Obr. 64



Obr. 65

Štindl, 2008, str. 59 (výřez), str. 149

V učebnici se často vyskytují cvičení, při kterých student pracuje přímo s obsahem sdělení obrazu. Autor na obraz vždy správně upozorňuje už v zadání cvičení (jako je tomu na obrázku 56 a 58). V příloze uvádíme obrázek 66, který je příkladem toho, jak ztvárnil autor některé komunikační situace, které odkazují k užití určitých zdvořilostních frází. Nemusíme tedy studentům verbálně popisovat teoretické situace, ve kterých tyto fráze mají použít, protože obraz jako prostředek informace komplexně představí potřebné mimojazykové skutečnosti.

Obrázek 67 je příkladem dvou typů vztahu obrazu a textu. Zadání cvičení odkazuje k práci s obrazem, v němž student hledá potřebné údaje pro splnění úkolu. Text je také součástí obrazu, kde umístěn do barevné tabulky spolu s ikonami odkazuje svou formou k autentickému materiálu (jízdnímu řádu). Podle našeho názoru by autor mohl použít i fotokopie reálných jízdních řádů, musel by je ale uvést pro každý dopravní prostředek zvlášť, což by vyžadovalo více místa stránce. Proto považujeme zjednodušené grafické zpracování za vhodnou alternativu.

Text v obrazu se objevuje ještě v několika případech. Příkladem jsou názvy budov, ulic a institucí na mapě města, která je využita pro poslechová a mluvní cvičení (str. 81). Bublinové popisky využil autor například v obrázku 68, kdy vyobrazené situace objasňují různé užití substantiva *volno*.

Means of transport

autobus vlak letadlo

1 Look at the timetables below. Make questions and answers like this example.

– Promiňte, kdy jede autobus do Poříčky?
– Autobus do Poříčky jede ve 11:35.

PRÁHA	PRÁHA	PRÁHA
Palčůvka 11:15	SMER 03:20	DUBLIN 12:35
Alinisko 16:25	OSTRAVA 5:42	CHICAGO 13:20
Borno 17:45	DIEB 5:56	SARAJEVO 13:45
Město 18:10	ZIMLÍN 6:00	AMSTERDAM 14:10
Buseň 21:45	JULIANA 7:10	NEW YORK 14:35
Stalgar 23:50	VRENSDRE 9:00	LIMA 15:05
	FRANKFURT 10:23	TORONTO 15:11
	BRATISLAVA 11:11	BERLÍN 15:30

Obr. 67



Obr. 68

Štindl, 2008, str. 82, 46

Štindl bublinové popisky nejen vyplňuje, ale také nechává studenty, aby je v rámci cvičení dopisovali. Prostor pro jakékoli varianty promluvy nechává na obrázku 62 (v příloze) nebo je rozepisuje v přiloženém textu a na studentech je vybrat správnou repliku pro jednotlivé promluvy (obr. 69 v příloze).

Zastoupené vizuální prostředky

Grafické prostředky, které se v učebnici vyskytují, jsou například tabulky, upravená forma písma, barvy, jednoduché geometrické tvary a ikony.

Tabulky jsou použity v případě vizualizace gramatiky a gramatických cvičení, což dokládá obrázek 70. Zde můžeme vidět využití šipky a znaménka *plus* pro vysvětlení změny koncovek adjektiv a substantiv, které jsou navíc zvýrazněny tučným písmem. Tabulku a upravené písmo prezentujeme také na obrázku 67 nebo obrázku 71, kde zvolený font písma navozuje dojem ručně psaného textu. Obrázek 72 uvádíme na ukázkou toho, jak bychom obsah jeho sdělení mohli lépe vizualizovat. Aby student rychleji pochopil, o jaký typ textu se jedná (úřední vývěska, restaurační upoutávka, TV program, ...), je příhodné v takovém případě použít například odlišující barevný podklad, ikony nebo různé fonty písma, čímž se text stává pro studenty atraktivnějším.

	J	Mn
Nominative	dobrý, nová	dobrý, student
	pin	lice
Adjective	dobrou, krásu	dobře, studenta
	rybí	žlate
Accusative	dobru, novu	dobře, studenta
	rybí	žlate
Changes	dobru, novu	dobře, studenta
	rybí	žlate
N	M	P
Nominative	bile vino	bílý jogurt
	černé křeslo	černé křeslo
Accusative	bile vino	bílý jogurt
	černé křeslo	černé křeslo

Obr. 70

Look at the diary of Sam. What is he going to do each day next week?	
25 MON	26 TUE
visit his friend	visit his friend
27 WED	28 THU
visit his friend	visit his friend
29 FRI	30 SAT
visit his friend	visit his friend
1 MON	2 TUE
visit his friend	visit his friend

Obr. 71

POŠTA OTEVŘENA	RESTAURACE U LÍPY
PO-PA 10-18	11-15
SA 10-18	11-15
NE 10-18	11-15
Jazyková škola	ČT 1
Kurzy češtiny pro cizince	18:15 Zprávy
Ro. St. 18:15-19:45	20:00 Horeni pecti, Hři ČK

Obr. 72

Štindl, 2008, str. 147, 133 (výřez), 69

Také barvy hrají v učebnici výraznou roli. Většina obrazů je kolorovaná včetně fotografií, které jsou pouze v barevném provedení. Nesetkáváme se zde tedy s případy, kdy by barvy zvýrazňovaly některé důležitější aspekty v obraze. Barvy ale ve velké míře zvýrazňují učební texty. Autor tak rozlišuje obecná shrnutí o gramatice a komunikaci (světle modrou barvou), mluvnická pravidla (fialovou barvou), nová slovíčka a fráze (oranžovou barvou) a texty určené k četbě (zelenou barvou). Barevně neoznačené jsou pouze učební úlohy. Toto rozlišení považujeme za vyhovující způsob, jak studentům ulehčit orientaci na stránce.

Ikony doprovázející zadání cvičení Štindl nepoužívá v takové míře jako některé jiné učebnice. Pravidelně se u něj vyskytuje jen symbol CD pro uvedení poslechových cvičení. Ikony se v některých případech objevují jako součást obrazu (viz obrázek 67) nebo jako

doprovodný obrazový prostředek k textu, jak demonstrujeme na obrázku 73. V tomto cvičení má student za úkol rozklíčovat, k jakým národnostem patří zobrazované osoby. Autor používá jako nápovědu jednoduché ikony s výjimkou posledního případu, kdy Českou republiku prezentuje na základě fotografie Hradčan. Podle našeho názoru by bylo vhodnější použít pro všechny státy pouze ikonická zobrazení, která neodkazují pouze k městu, ale celému státu (proto ani Eiffelova věž není zcela vhodná).



Obr. 73

Štindl, 2008, str. 35

Z obrazových prostředků volí Štindl nejčastěji zjednodušené kresby a fotografie. Fotografie často zprostředkovávají novou slovní zásobu (viz obr. 64) nebo přibližují určitou komunikační situaci z reálného života, čímž se pro percipienta stává situace autentičtější. Navozuje dojem, že tak hovoří lidé i mimo učební kontext (viz obr. 68). Kresby naopak zobrazují určité modelové situace (viz obr. 66 v příloze).

Vizuální prezentace slovní zásoby, gramatiky a reálií

Slovní zásobu uvádí autor v přehledu na konci každé lekce. Obrazově ji ztvárňuje ve cvičeních, kdy jen v několika případech uvádí k obrazu i popis. Nově osvojená slova jsou procvičována zejména ve cvičeních, kdy je úkolem studenta popsat zobrazované jevy nebo situace na obrazu. Ve dvou případech jsme se setkali také s facilitátorem, který vystupuje jako upozornění na významové rozdíly nových slov. Jeden z případů ukazujeme na obrázku 74.



Obr. 74

Štindl, 2008, str. 22

Štindl využívá všechny prostředky signální gramatiky. Vedle zmíněných tabulek a proložení písma se můžeme setkat také s abstraktními symboly (\rightarrow , +), kterými vyjadřuje hláskové změny při deklinaci a konjugaci. Zastoupeny jsou v několika případech i vizuální

prostředky. Na ukázkou uvádíme obrázek 75 (v příloze), kde facilitátor upozorňuje na významové rozdíly předložek odkazujících k místu nebo směru pohybu.

Pomocí obrazů vysvětluje Štindl také aspekt, jak dokládáme na obrázku 76 (v příloze). Studenti na základě zobrazení lépe pochopí dokončenost a nedokončenost děje. Obrazovou přílohu k verbálnímu výkladu používá autor také na obrázku 77, když studentům na základě konkrétních vyobrazení představuje rozdíl mezi reflexivními a nereflexivními slovesy.

V učebnici jsme našli i jeden příklad výkladu gramatiky pomocí situativně zakotveného obrazu, kdy byly pro demonstraci spojek *až* a *když* použity fotografie vybraných postav, jejichž přímá řeč tyto spojky obsahuje (obr. 78).



Obr. 77



Obr. 78

Štindl, 2008, str. 47, 135

Výklad reálií nezařazuje autor do učebnice téměř vůbec. Výjimkou jsou pouze případy, které jsme uvedli výše, u funkcí obrazů. Ve všech případech jsou použity fotografie, což u zprostředkování reálií považujeme za optimální vizualizaci, protože jsou informace podány nezkresleně a student má představu o jejich reálné podobě.

7.3.3 Závěr

Easy Czech Elementary Ondřeje Štindla je podle našeho měřítka dobrým příkladem učebnice, která efektivně využívá obrazový materiál jako didaktický prostředek. Kromě mnemotechnické pomůcky jsme se setkali se všemi funkcemi obrazu, které jsme definovali v teoretické části. Nejvíce autor využívá obraz jako podnět ke cvičení a jako objasnění pojmu nebo tématu, přičemž se tyto dvě funkce často prolínají.

Autor ve většině případů upozorňuje na práci s obrazem v zadání cvičení, což považujeme za správné. I když se může zdát, že student sám pochopí, že obraz patří ke cvičení a obsahuje důležité informace pro jeho splnění, je lepší, když je to jasně řečeno i v zadání. V učebnici najdeme také obrazy, jejichž součástí je text nebo prostor, kam ho

studenti sami mají za úkol doplnit. Stejný případ je i s popisky obrazů, které autor sám zařazuje zřídka, častěji nechává studenta, aby je doplnil sám. Tento způsob prezentace užívá zejména u slovní zásoby, což považujeme za metodicky výhodné. Studenti mohou na základě svých zkušeností ze života mimo třídu uplatnit své vědomosti a pojmenovat jevy bez toho, aby si je rovnou přečetli ve slovníčku. Vede je to k samostatnému myšlení, nebo skupinové spolupráci.

Vizuální prvky v učebnici jsou obrazové i grafické. Například tabulky a jednoduché geometrické symboly využívá autor pro výklad gramatiky, úpravu písma pro iluzi autentických materiálů nebo barvy pro odlišení učebních textů. Z obrazových prostředků jsou zastoupeny jednoduché kresby a fotografie. Fotografie jsou vždy v barevném provedení, kresby najdeme i černobílé. Autor nevyužívá barvy pro odlišení podstatnějších jevů v obrazu.

Nejlépe hodnotíme vizuální pojetí výkladu gramatiky. Autor využívá všech prostředků signální gramatiky, o kterých hovoříme v kapitole 6.2.1. V tabulkových přehledech využívá jednoduchých abstraktních symbolů, dále jsme se například u výkladu aspektu, reflexivních sloves nebo užití předložek setkali s vizuálními metaforami a u výkladu užití spojek *když* - *až* i s tzv. situativně zakotvenými symboly/obrazy.

Obrazy v učebnicích hodnotíme celkově za dobře zpracované a využitě pro účely výuky.

7.4 Czech for Everyone

7.4.1 Stručný popis učebnice

Učebnice *Czech for Everyone* autorky Karin Rigerové (2000) je koncipována pro dospělé studenty začátečníky, kteří po úspěšném zvládnutí učebnice dosáhnou jazykové úrovně A2 podle Společného evropského referenčního rámce (2006). Materiál je podle slov autorky (2008, str. 3) vhodný jak pro skupinovou výuku, tak pro samostudium. Učebnice užívá jako zprostředkovací jazyk angličtinu, v níž vysvětluje gramatické jevy nebo překládá složitější texty. Proto je vhodná především pro anglické mluvčí.

Kromě nulté kapitoly, kde jsou prezentována především pravidla české výslovnosti, je učebnice rozdělena do osmi kapitol. Na konci učebnice se nachází ještě přepis poslechových nahrávek, klíč ke cvičení, souhrnný přehled gramatických pravidel a slovník použitých pojmů seřazených podle abecedy.

Každá lekce obsahuje úvodní text, výklad gramatického učiva, poučení o výslovnosti a o pravidlech řečového chování v Čechách (oddíl *Your best Friends for Social Life*). V závěru lekce je oddíl *If You Want to Know More*, kde autorka většinou uvádí rozšiřující informace o gramatice nebo přidává příklady z řečové komunikace, a přehled nové slovní zásoby. Některé nové pojmy uvádí autorka i v průběhu lekce na stránce pod čarou. V pozdějších lekcích se někdy setkáváme také s prezentací reálií, české frazeologie a formami lidové slovesnosti (jazykolamy, písňe).

Na rozdíl od dalších učebnic češtiny věnuje tato publikace velký prostor nácviku správné výslovnosti, která je uvedena také u všech slov ve slovníčku. Gramatická pravidla jsou procvičována na modelových textech v komunikačním kontextu.

Cílem autorky je naučit studenty rychle se orientovat a reagovat v základních i složitějších komunikačních situacích. Důraz klade také na znalost specifik řečového chování v České republice.

7.4.2 Obrazová složka

Czech for Everyone je učebnice s velkou mírou vizualizace. Obrazy jsou především didaktického charakteru, můžeme zde však nalézt i pouze dekorativní zobrazení. Učebnice je částečně barevná, autorka vizualizuje v černobílém provedení a odstínech červené barvy.

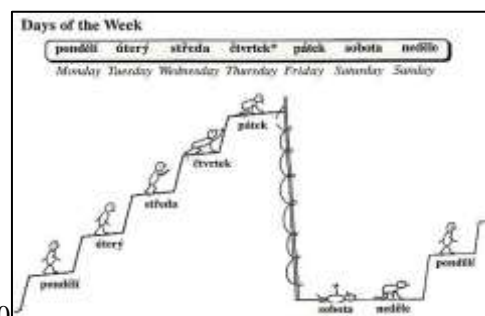
Zastoupené funkce didaktického obrazu

První funkcí, kterou obraz v učebnici často zastupuje, je pomůcka k objasnění pojmu nebo tématu. Příkladem je komiks na obrázku 79 (v příloze), který je jedním ze série vyprávění o vztahu dvou lidí, kteří se v průběhu lekcí sblíží. Text příběhu doprovází obrazová složka, která čtenáři přibližuje význam sdělení textu.

Podobně v případě obrázku 80 doplňuje text vizuální doprovod. Skrze něj je studentovi přiblížen situační kontext promluvy. Na vedlejším obrázku 81 můžeme vidět, jak autorka prezentuje novou slovní zásobu (dny v týdnu) originálním způsobem. Tento způsob zobrazení hodnotíme velmi kladně, protože s podobným pojetím výkladu názvů dnů v týdnu jsme se v žádné jiné učebnici češtiny nesetkali a domníváme se, že tento typ vizualizace je skvělým příkladem toho, jak zobrazování slovní zásoby pojmout a zatraktivnit jinak drilové učení nových slovíček.



Obr. 80



Obr. 81

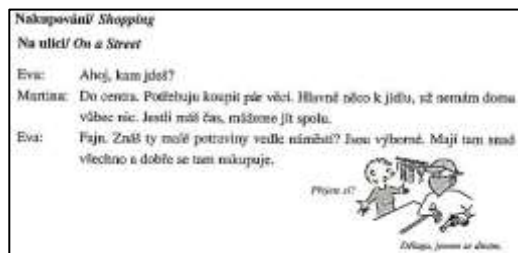
Rigerová, 2000, str. 38, 146

Na uvedených obrázcích 79 (v příloze) a 81 vidíme vizuální aspekt, se kterým se u Rigerové setkáváme častěji. Jde o vizualizaci obohacenou o prvek humoru. Humor jako součást vizualizace považujeme za naprosto vyhovující věc, pokud se nijak urážlivě nemůže dotknout frekventantů výuky. Naopak humor obraz zatraktivňuje a upoutává pozornost percipienta. U Rigerové ovšem musíme někdy vytknout, že snaha o humorné vyznění obrazu zastiňuje jeho didaktickou funkci.

Na obrázku 79 (v příloze) v šestém panelu autorka zobrazuje hrdinu příběhu, jak je zamotaný do pavučin, s přerostlými vousy a vlasy. Chce tím hyperbolicky zobrazit délku času, jakou musel čekat na svou partnerku. Podle našeho názoru by bylo lepší použít v obrazu motiv hodin s ubíhajícími ručičkami, protože ne všechny kultury porozumí ironii, kterou autorka do obrazu zapojuje.

Obrázek 82 dokazuje, jak byl použit obrazový vtip k textu, který je jinak zasazen do jiného kontextu. V tu chvíli má obraz jen zábavnou funkci, tedy dekorativní. Stejně tak poznámka ke gramatickému tématu (obr. 83) je opatřena dekorativním obrazem, který není

nositelem didaktické informace. Navíc zde chybou grafika došlo k tomu, že text vedle obrazu není úplný (v 6. řádku), tudíž postrádá logiku.



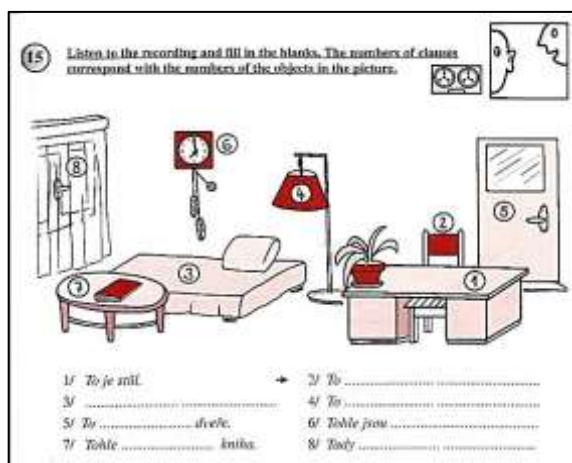
Obr. 82



Obr. 83

Rigerová, 2000, str. 180, 97

Další funkcí obrazu, která je v učebnici zastoupena, je podnět ke cvičení. Například na obrázku 84 (v příloze) zařazuje autorka v první úloze procvičování slovní zásoby na základě překladu, ve druhém cvičení mají studenti tvořit otázky a odpovědi na základě informací z obrazů. Obrázek 85 je klasickým příkladem, kdy obraz slouží k popisu zobrazených skutečností a studenti procvičují slovní zásobu a ukazovací zájmena.



Obr. 85

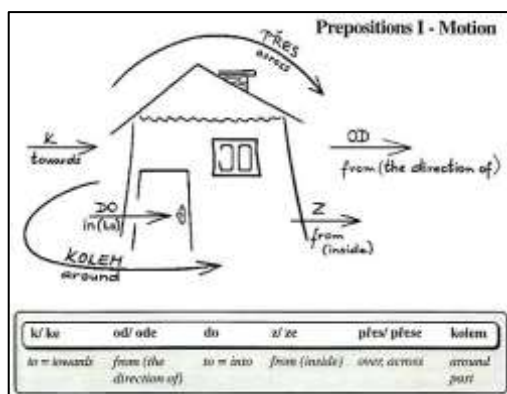
Rigerová, 2000, str. 35

S obrazy, které mají zprostředkovat vlastivědnou informaci, jsme se setkali ve dvou případech. Ani v jednom nebylo obrazové ztvárnění natolik kvalitní, aby si z něj studenti mohli odnést nové poznatky o České republice. Hodnotíme tyto obrazy jako příliš zjednodušené - svojí funkcí se přibližují více dekoraci než didaktickému prostředku. Jeden příklad uvádíme na obrázku 86 (v příloze), kde jsou studenti v anglickém jazyce obeznámeni s reáliemi, které se vztahují k jednotlivým částem republiky. Kromě slepé mapy ČR jsou jednotlivé texty opatřeny ilustracemi, které zobrazují některou z uvedených informací v odstavci. Aby kresby plnily funkci zprostředkovatele informace, doporučovali bychom použít realistické fotografie.

Největší prostor je v učebnici věnován vizualizaci gramatických pravidel, která jsou zobrazována pomocí grafických i obrazových prostředků. O vizuálních prvcích, které jsou použity pro výklad gramatiky, budeme hovořit v následujících odstavcích.

Vztah obrazu a textu

Text jako popis k obrazu nacházíme v učebnici jen zřídka. Setkáváme se s ním například při prezentaci slovní zásoby (viz obr. 81 nebo 84 v příloze), která je ale vizualizována jen výjimečně. Popisky autorka využila také v případě obrázku 87, který vysvětluje význam předložek na jednoduché kresbě domu.



Obr. 87

Rigerová, 2000, str. 75

Text jako součást obrazu najdeme například v případě, kdy je vyobrazen nějaký obchod, na kterém je uveden jeho název (str. 79). Podobně je tomu i na obrázku 80. Zde ale nápis POTRAVINY považujeme za zbytečný a z hlediska pochopení textu matoucí, protože se v něm o potravinách nebo nakupování vůbec nehovoří.

Nápisy v obrazu by byly vhodné i v případě obrázku 88 (v příloze), kde autorka uvádí vedle textu o *centru Prahy* kresbu, která vůbec neodpovídá informacím v textu. Místo toho, aby obraz plnil jen dekorativní funkci, mohl být zpracován pro didaktické účely. Detailněji vykreslen a s popsány objekty se mohl stát podnětem ke cvičení, které dále rozvíjí potenciál textu.

Určité nedostatky shledáváme i v návaznosti textu na obraz. Jak můžeme vidět na obrázku 85, autorka v zadání cvičení správně odkazuje na práci s obrazem. Na obrázku 84 (v příloze) už tomu ale tak není, přestože jedině koncentrace na obraz umožní studentovi odpovědět správně na otázky v zadání II.

Zastoupené vizuální prostředky v učebnici

Množství grafických prostředků zastoupených v učebnici zaujme na první pohled. Autorka užívá mnoho tabulek, a to zejména pro výklad gramatického učiva, dále pro

upozornění na nová slovní spojení, fráze a další konverzační formulace. Na obrázku 89 ukazujeme, jak vypadá tabulka s gramatickým učivem. Můžeme vidět, že tabulky jsou prezentovány na šedém podkladu a že jsou uvedeny ikonou, která informuje studenty o tom, že následují důležité informace. Autorka dále užívá ke zvýraznění písma podtržení, tučnost, kurzívu a pro demonstraci chybných příkladů přeškrtnuté písmo.

i	In grammar books, questions starting with the expressions <i>co</i> [tsɔh]/ <i>what</i> , <i>kdo</i> [gdɔh]/ <i>who</i> , <i>kde</i> [gdɛh]/ <i>where</i> , etc. are called <i>doplňovací Wh - Questions</i> .										
	The word order of Czech is rather loose. That allows you to change the position of the expressions <i>to</i> and <i>je</i> in the question: <i>Co je to?</i> = <i>Co to je?</i> . Similarly you could start the answer both with <i>To je...</i> and <i>Je to...</i> .										
	EXAMPLE: <i>Co je to?</i> = <i>Co to je?</i> <i>To je tužka.</i> = <i>Je to tužka.</i>										
	The form of the question cannot be affected (i.e. dictated) by the form of the answer (i.e. the plural form <i>jsou</i> from the answer cannot be anticipated by the question).										
	<table> <tr> <td>question:</td><td>response:</td><td></td></tr> <tr> <td><i>Co je to?</i></td><td><i>To je tužka.</i></td><td></td></tr> <tr> <td><i>Co je to?</i></td><td><i>To jsou noviny.</i></td><td>Do not use: <i>Co jsou to?</i></td></tr> </table>		question:	response:		<i>Co je to?</i>	<i>To je tužka.</i>		<i>Co je to?</i>	<i>To jsou noviny.</i>	Do not use: <i>Co jsou to?</i>
question:	response:										
<i>Co je to?</i>	<i>To je tužka.</i>										
<i>Co je to?</i>	<i>To jsou noviny.</i>	Do not use: <i>Co jsou to?</i>									
	When responding with the whole phrase, do not omit either the word <i>to</i> or the word <i>je</i> .										
	EXAMPLE: <i>To je tužka.</i> <i>Je tužka.</i> <i>To tužka.</i> <i>This is a pencil.</i> <i>It is pencil.</i> <i>It is pencil.</i>										
	If you want to specify the distance of objects you can replace <i>to</i> with <i>tahle</i> , <i>tadyto</i> , <i>toto</i> for <i>this</i> and <i>tamto</i> for <i>that</i> . For more information see page 30.										

Obr. 89

Rigerová, 2000, str. 50

Font písma používá Rigerová stále stejný, a to i v případě, kdy vytváří dojem ručně psaného písma na motivu dopisního papíru (str. 150). Písmo zde odlišuje pouze kurzívou. Dále jsme v učebnici narazili i na pár příkladů, kde je text psaný v příliš světlém odstínu šedi a nedostatečně kontrastuje s bílým podkladem. Percipient může mít problém informace přečíst. Zastáváme názor, že podobné grafické nedostatky by se v učebních textech neměly objevovat.

Pokud hovoříme o barvách v učebnici, je kromě bílé, černé a šedé zastoupena pouze červená barva. Její funkce v kresbách není zřejmá, podle našeho názoru má pouze oživit jinak černobílou grafiku. Jak vidíme na obrázku 80, nemají červeně kolorované jevy v daném kontextu větší význam než ostatní. Na obrázku 85 sice autorka vybarvila předměty, které jsou objekty zájmu, ale dveře s číslovkou *osm* vynechala, proto ani zde nebude mít barva zvýrazňující úlohu. Příklad, jak červená barva upozorňuje na některé informace v textu, dokládáme na obrázku 90. Stejně tak používá Rigerová v jiných tabulkách červené podtržení nebo vykřičník. Ani na doprovodném dekorativním obrázku turisty nehraje červená barva důležitou roli.

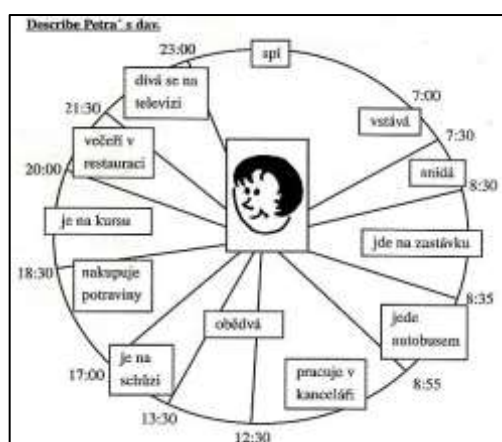


Obr. 90

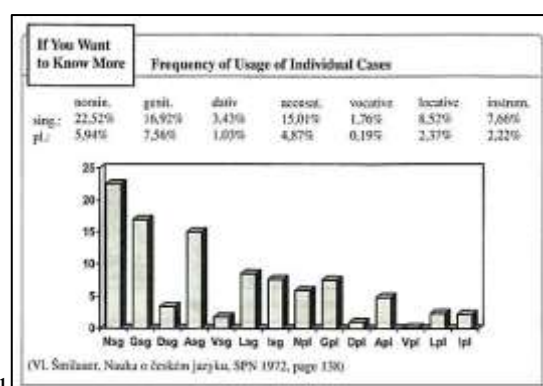
Rigerová, 2000, str. 84

Na základě poznatků, které jsme uvedli v kapitole 4.1.4 pojednávající o významu barev v učebním materiálu, bychom doporučovali používat barvy systematicky a s didaktickým záměrem.

Z grafických vizuálních prostředků bychom chtěli zmínit také některé geometrické symboly, na které jsme narazili, nebo grafy. V některých cvičeních jsou například věty vepsané do obdélníků nebo čtverců a studenti mají za úkol rozházené výpovědi seřadit do správného pořadí podle kontextu (str. 81). Na obrázku 91 ukazujeme, jak Rigerová pomocí kruhu originálně vyobrazila denní plán jedné ženy (kruh vytváří dojem hodin), čímž nahradila obrazové prostředky jinak typické pro jiné jazykové učebnice.²³ Na vedlejším obrázku 92 uvádíme příklad toho, jak je na základě sloupcového grafu demonstrována frekvence užití pádů v češtině. Stejně tak autorka prezentuje i frekvenci jmenných rodů na výsečovém diagramu (str. 101).



Obr.91



Obr.92

Rigerová, 2000, str. 169, 198

²³ Autoři často volí pásmo obrazů, na kterých jsou vyobrazeny denní činnosti určité postavy. K jednotlivým panelům je uveden časový údaj, který značí, kdy daná osoba činnost vykonává. Studenti pak mají na základě obrazů popsat její den.

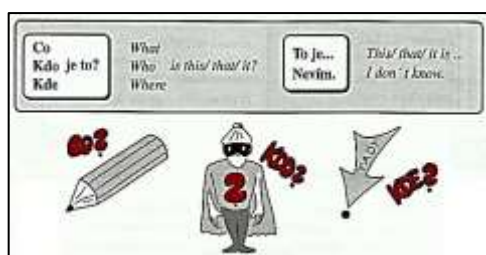
V učebnici Rigerová používá také ikony, které uvozují texty a zadání cvičení. Ve srovnání s jinými učebnicemi užívá autorka vlastní, originální ikony, které uvádí v souhrnném seznamu na začátku knihy. Jak vypadá například ikon pro poslechové cvičení, můžeme vidět na obrázku 85.

Z obrazových vizuálních prostředků jsme se setkali pouze s mapou ČR (viz obr. 86 v příloze) a se zjednodušenými kresbami, které leckdy budí dojem, že jsou určené pro děti, ne pro dospělé studenty. Často je patrná snaha autorky o to, aby byl obrázek vtipný a veselý.

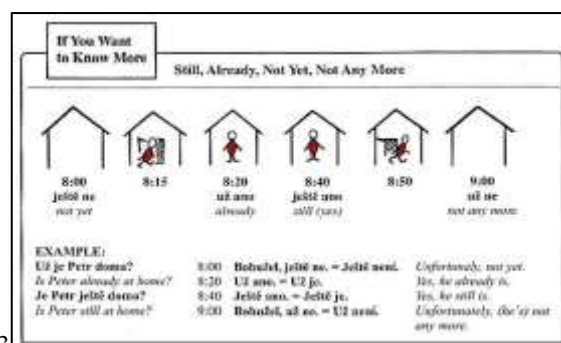
Vizuální prezentace slovní zásoby, gramatiky a reálií

Slovní zásoba je vizualizována velmi omezeně, na základě obrazů je spíše procvičována, jak jsme ukázali v příkladech funkcí obrazu. Nová slovní zásoba je verbálně prezentována především na konci každé lekce v souhrnném přehledu, doplněna anglickým překladem.

Vizualizace gramatiky využívá vedle tabulek, úpravy písma a barev, o nichž jsme již hovořili, také obrazových prostředků. Na obrázku 93 uvádíme dobrý příklad vizuální metafory, která byla použita pro výklad tázacích zájmen. Zde autorka vhodně použila také červenou barvu pro zvýraznění signálních slov (otázek). Na vedlejším obrázku 94 ukazujeme další vizuální metaforu, kde jsou vysvětleny významové rozdíly příslovčí *už* a *ještě*.



Obr.93



Obr.94

Rigerová, 2000, str. 50, 66

O zobrazení reálií jsme hovořili již na začátku kapitoly u funkcí obrazů. Obecně učebnice výklad reálií opomíjí, což hodnotíme záporně. Stejně tak jako autorka prezentovala informace o české gramatice (grafy frekvence některých mluvnických kategorií), mohla by studentům předat také fakta o českých reáliích. Z grafických prostředků by k tomu byly vhodné různé typy grafů, z obrazových prostředků například zeměpisné mapy nebo fotografie.

7.4.3 Závěr

Učebnice *Czech for Everyone* obsahuje didaktické i dekorativní obrazy, přičemž didaktické převažují. Obrazy jsou využívány ve cvičeních, při výkladu gramatiky nebo jako prostředek, který pomáhá studentům pochopit význam textu. V žádném z případů jsme se nesetkali s obrazem jako mnemotechnickou pomůckou nebo podnětem ke kreativnímu psaní nebo mluvení.

Text s obrazy, které jsme identifikovali jako didaktické, většinou smysluplně souvisí, v zadání ke cvičení jsme někdy objevili případy, kdy autorka dostatečně v textu neupozorňuje na fakt, že splnění cvičení vyžaduje věnovat pozornost obrazu.

Autorka využívá k vizualizaci oba typy vizuálních prostředků, grafické ale převažují. Různé úpravy písma, tabulky a barevné podklady jsou použity zejména při výkladu gramatiky, můžeme zde nalézt ale například také grafy, které jsou nositeli lingvistické informace. Doporučovali bychom více pracovat s různými fonty písma (například pro simulaci psaného textu) a výraznost barev využít pro zviditelnění důležitých informací, což jsme u autorčiných vizuálií postrádali. Obrazové prostředky mohou být prezentovány s humorem, neměly by však sklouzávat k infantilnosti.

Vizualizace při prezentaci nové slovní zásoby se takřka neobjevuje, pokud jsou nové pojmy zobrazovány, pak na základě cvičení. Stejně tak chybí vizualizace slovní zásoby pomocí grafických prostředků. Navrhovali bychom použít více jednoduchých symbolických zobrazení, jako je například prezentování dnů v týdnu, které bychom chtěli zvlášť vyzvednout pro jeho originalitu a vtip.

Také vizuální metafora působí při výkladu gramatiky velmi dobře a odpovídají požadavkům Zimmermannovy signální gramatiky. Je škoda, že Rigerová zůstává jen u pár dobrých příkladů a nezpracovává tímto způsobem gramatická pravidla častěji. Reáliím je v učebnici věnován jen malý prostor, vizualizace nijak nepřispívají k získání nových informací.

Vizualizace v učebnici Karin Rigerové má určité didaktické nedostatky, oceňujeme však snahu o originalitu a humorné vyznění obrazů, i když by tento prvek neměl být na úkor didaktické funkce.

7.5 Adam a Eva v Českém ráji

7.5.1 Stručný popis učebnice

Učebnice Lenky Froulíkové (2008) je vhodná pro studenty vysokých škol, kteří se učí češtinu v zahraničí. Je určena pro dospělé začátečníky, studenty jazykových i neязыkových oborů. Práce s učebnicí vyžaduje pomoc učitele nebo rodilého mluvčího.

Kromě úvodní lekce obsahuje učebnice patnáct lekcí zaměřených na slovní zásobu a gramatiku, kterou student potřebuje pro každodenní komunikační situace a pochopení českých reálií. Každá lekce je rozdělena do oddílů *Texty*, *Slovní zásoba a gramatika*, *Situace a cvičení* a *Slovníček k lekci*.

Úvodní texty jsou tematizovány do příběhu Adama a Evy, ústřední dvojice, s kterou se čtenář setkává napříč všemi lekcemi. Slovní zásoba a gramatika jsou zaměřeny na pochopení obsahu textů, přičemž gramatická pravidla jsou v učebnici podávána velmi stručně a zjednodušeně. Na základě cvičení student procvičuje novou slovní zásobu a gramatiku a v popsáných situacích, které vychází z úvodního tématu, využívá nové poznatky v praktických mluvních nebo písemných cvičeních. Autorka také na závěr lekce připojuje ukázky některých autentických děl (báseň, písňový text atd.) nebo texty zaměřené na české reálie. Na konci učebnice je studentům k dispozici ještě tabulkový gramatický přehled, slovníček užitých lingvistických termínů, odkaz na literární zdroje a také abecedně řazený slovník pojmů opatřený čtyřjazyčným překladem. Kromě zmíněného slovníku jsou přeloženy do cizích jazyků i některé složitější literární texty v jednotlivých lekcích.

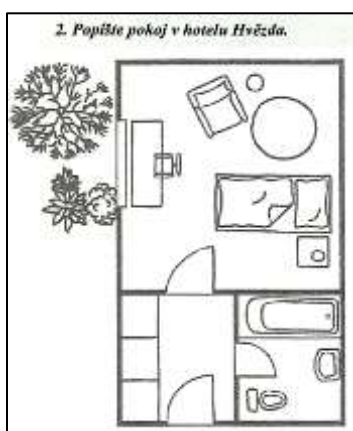
Učebnice je koncipována na pravidelné dvousemestrální studium v rozsahu dvou až tří hodin za týden a student by po jejím zvládnutí měl dosáhnout komunikační úrovně A2 podle Společného evropského referenčního rámce (2006). *Adam a Eva v Českém ráji* je učebnice, která se svou obrazovou koncepcí vymyká ostatním učebnicím češtiny, se kterými jsme se měli možnost setkat.

7.5.2 Obrazová složka

V učebnici *Adam a Eva v Českém ráji* se setkáváme s velice obsáhlou obrazovou složkou. Prostor, který je jí věnován, převyšuje prostor pro textovou složku. Obrazy jsou v barevném provedení a vzhledem k velikosti stránky upoutají čtenářovu pozornost více než všechny text kolem nich.

Zastoupené funkce obrazu v učebnici

Při analýze obrazové složky jsme se setkali pouze s některými zastoupenými funkcemi. Některé obrazy působí jako podnět ke cvičení, i když z konečného množství obrazů v učebnici jich je velmi málo. Jako příklad uvádíme obrazy 95 a 96, kde jsou různá zobrazení použita pro takřka stejné zadání cvičení. Studenti aktivně pracují se sdělením obrazu a procvičují tak nové pojmy k tématu *bydlení*. Zatímco v prvním obrázku použila autorka namalovaný půdorys pokoje, v druhém případě byla použita autentická fotografie. Každý z obrazů byl zasazen do jiného situačního kontextu. V prvním případě hledá Adam volný pokoj v hotelu a jedná i o pokojové vybavení, v druhém případě je do kontrastu postaven pokoj starého a mladého člověka.



Obr. 95



Obr. 96

Froulíková, 2008, str. 40, 42

Dále se setkáváme s obrazy, které objasňují významy pojmů nebo přibližují percipientovi téma promluvy. Tato funkce se však velmi často mísí s dekorativní funkcí nebo zprostředkováním vlastivědné informace. Příkladem je situace na obrázku 97 (v příloze), kde autorka prezentuje českou národní kuchyni a zároveň na fotografiích zobrazuje jednotlivá jídla spolu s jejich názvy. Domníváme se, že není nutné uvádět tolik fotografií jedině proto, aby si studenti udělali představu o tom, jak jídlo vypadá. Jsou v tom případě totiž pouze pasivními příjemci obrazové informace. Doporučovali bychom je zaktivovat například tím, že do rámečku uvedeme názvy jednotlivých jídel a studenty zaúkolujeme, aby se podle vlastního uvážení snažili přiřadit názvy k obrazům.

Dalším příkladem, jak didaktizovat obraz, který má v učebnici pouze dekorativní funkci, uvádíme na obrázku 98. Lekce, do které byl obraz zařazen, se věnuje popisu vzhledových a povahových vlastností člověka. Podle charakteru zadání cvičení usuzujeme, že má obraz pouze dekorativní funkci. Nemyslíme si, že by fotografie sloužila jako zprostředkovatel vlastivědné informace, navzdory jejímu popisku. Proto bychom navrhovali ji využít jako podnět ke cvičení, resp. k popisu konkrétního obrazu (např. *Popište osoby na*

obrazu. Jaké oblečení mají na sobě? Kolik jim je let? Odhadněte, co dělají.). Až potom můžeme zařadit cvičení, které použila autorka (umístěné nad obrazem).



Obr. 98

Froulíková, 2008, str. 98

Nejčastější funkcí obrazů v učebnici je zprostředkování vlastivědné informace. Kniha je plná fotografií, které zachycují kulturní památky, přírodní útvary, státní symboly, tematické mapy, ale také česká jídla, bankovky, výtvarná díla uměleckých malířů, portréty významných Čechů a další. Tématem obrazů nejsou jen české reálie, ale také například stavby z jiných evropských destinací. Často obrazy hraničí s dekorativním prvkem, protože odkazují například pouze k jedné větě textu, ke kterému by měly náležet. Na obrázku 99 (viz přílohu) uvádíme příklad, jak poměrně krátký text doprovází autorka velkým množstvím ilustračních obrazů. Znázorňuje na nich objekty a krajinu, které jsou v textu zmíněny.

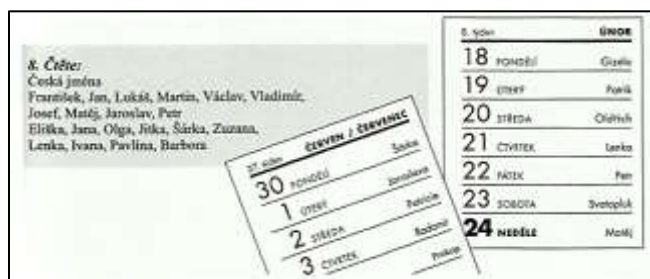
Vztah obrazu a textu

Všechny obrazy-fotografie, které jsou obsaženy v učebnici, jsou opatřeny popiskem. Díky němu čtenář zjistí, co je zde vyobrazeno a z jakého zdroje autorka čerpá. Když vynecháme informaci o zdroji, kterou autor musí připojit, pokud respektuje autorská práva, jsou titulky často jediným vodítkem k tomu, abychom pochopili vztah mezi textem a obrazem. Často k obrazu odkazuje jen jediná zmínka v textu, jako například v případě, kdy se Eva zmiňuje, že se byla u Turnova podívat ve šperkařské dílně (str. 89). Následují dva obrazy, na kterých vidíme šperky z českého granátu.

Jak jsme již podotkli, obrazová složka v učebnici dominuje nad textovou, což přispívá k dojmu, že důležitější jsou obrazy než text. Množství užitých obrazů vzbuzuje dojem, že texty jsou uzpůsobeny tomu, aby zmínily co možná nejvíce českých reálií a mohly být doplněny fotografiemi, které tyto reálie dokládají. Popisky do učebnic patří, někdy je ale

vhodné zařadit je do cvičení, aby zobrazené jevy studenti pojmenovávali sami a byli tak aktivními při práci s obrazem (jak jsme zmínili u obrázku 97 v příloze).

Text jako součást obrazu se téměř nevyskytuje. Výjimkou je pouze pár obrazů obchodů a institucí, kde jsou vývěsní štíty. Další příklad jsme našli v případě cvičení, kdy mají studenti číst jména z kalendáře (viz obrázek 100). V tomto případě bychom doporučovali lépe graficky znázornit šablonu kalendáře tak, aby každý zahraniční student poznal, o jaký druh tiskoviny se jedná. Jelikož je cvičení součástí první kapitoly, nemohou studenti zatím ani vědět, co znamenají pojmy *červen/červenec* nebo *únor*. Stejně tak bychom i v případě obrázku 99 doporučovali, aby byl text dopisu orámován tak, aby výsledný obraz alespoň částečně odkazoval k autentickému materiálu.



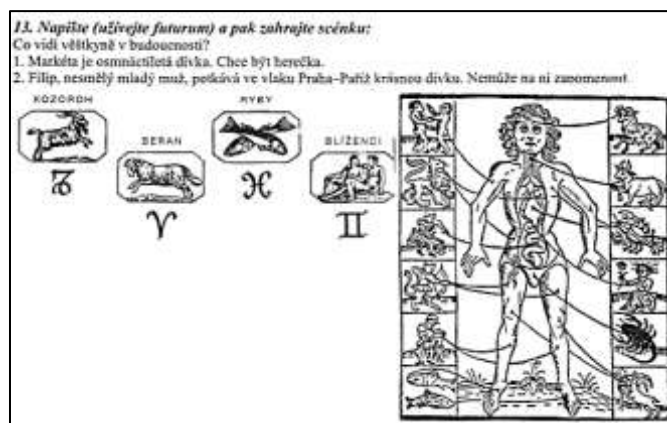
Obr. 100

Froulíková, 2008, str. 13

Velký nedostatek spatřujeme v tom, že autorka velmi zřídka odkazuje na obraz v textu. Obrazy jsou pouze volně přiloženy k textům, a tak mnohdy není jasné, jaký vztah mezi nimi je. Ani v případech, kdy slouží obraz jako podnět ke cvičení, na něj často autorka verbálně neodkazuje.

Zastoupené vizuální prostředky v učebnici

V učebnici se objevují grafické i obrazové vizuální prostředky, z nichž nejdominantnější jsou fotografie. S kresbou jsme se setkali pouze ve dvou situacích, a to v případě znázornění půdorysu hotelového pokoje (na obrázku 95) a v případě dekorativního obrazu, který doprovází mluvní cvičení procvičující futurum (viz obrázek 101). Obraz ve cvičení nenaplnuje žádný didaktický cíl, tudíž by bylo podle našeho názoru vhodnější jej v tomto případě vynechat, nebo jeho symboliku naopak rozvést a dál diskutovat například o tom, jak studenti přistupují k věštбám budoucnosti a horoskopům.



Obr. 101

Froulíková, 2008, str. 62

Z obrazových prostředků používá autorka také umělecké malby předních českých umělců (viz obrázek 102). Jak jsme již zmínili v kapitole 4.2.1 o významu umění ve vyučování, jsou umělecká díla vhodným prostředkem, jakým výuku cizího jazyka obohatit a přiblížit tak studentům další vlastivědné informace (národní umělecká tvorba). Hovořili jsme však o tom, že umění můžeme využít jako podnět k diskuzi o samotném díle a autorovi, nebo můžeme využít obsah sdělení obrazu. Froulíková však využívá obrazy jen jako dekoraci ke gramatickému cvičení. Pokud autorka učebnice s prezentovanými díly dále nepracuje, měl by na ně upozornit alespoň učitel a se studenty o nich v hodině více pohovořit.



Obr. 102

Froulíková, 2008, str. 108

V učebnici hrají určitou roli také grafické prostředky. Jsou to tabulky, úprava písma a barvy. Ikony v knize zastoupeny nejsou. S tabulkami se setkáváme na konci učebnice, v přehledu gramatiky, kde jsou takovým způsobem vizualizovány deklinace a konjugace ohebných jmen a sloves. Písmo je upravováno jen minimálně, a to ztučněním, kurzívou a výjimečně podtržením. Kurzíva je prostředkem odlišení písma také v případě obrázku 99 (v příloze) jako simulace ručního písma. Zde bychom doporučovali použít jiný font, který by více upoutal studentovu pozornost a objasnil, že se jedná o dopis. Posledním grafickým prvkem jsou barvy. Barevné jsou všechny použité fotografie a grafiky, vyjma dvou kreseb,

které jsme zmiňovali výše. Jinou funkci, například zvýraznění textových pasáží, barvy nemají. Jediný prvek, který vstupuje do celkové úpravy učebního materiálu, je šedé pozadí, které tvoří podklad pro každé druhé zadání cvičení (viz obr. 100).

Vizuální prezentace slovní zásoby, gramatiky a reálií

Slovní zásobu uvádí autorka na konci každé lekce a v závěru učebnice v abecedním seznamu. Jak sama přiznává, zařazuje i taková slova, která student na úrovni začátečníka nemusí aktivně ovládat, jsou však nutná pro správné pochopení uvedených textů a cvičení. Vizuální prezentace nových pojmů je omezena pouze na popisky k fotografiím, takže studentovi je názorně předvedeno, co znamená *restaurace*, *katedrála*, *kostel*, *most*, *chalupa* nebo také *řízek*, *roštěná*, *cukroví* a podobně.

Gramatickou látku autorka uvádí v tabulkách na konci učebnice. V průběhu lekcí nemá gramatika žádnou zvláštní grafickou úpravu, pouze ztučnění písma, jak vidíme na ukázce (obrázek 103). Zde jsou zvýrazněny změny koncovek substantiv v akuzativu.

GRAMATIKA A SLOVNÍ ZÁSoba			
Nominativ singuláru			
Kdo? Co?			
Maskulinum životné student muž	Maskulinum neživotné časopis čaj	Femininum kamarádka vesnice píseň	Neutrum auto koupaliště náměstí
velký cizí	velký cizí	velká cizí	velké cizí
Akuzativ singuláru			
Koho? Co?			
Maskulinum životné studenta muže	Maskulinum neživotné časopis čaj	Femininum kamarádku vesnici píseň	Neutrum auto koupaliště náměstí
velkého cizího	velký cizí	velkou cizí	velké cizí

Obr. 103

Froulíková, 2008, str. 24/25

Na vizuální prezentaci reálií, jak už jsme dokládali výše, staví autorka celou knihu. Vybírá pro tyto účely fotografie, které jsou barevné, ostré a vzhledem k velikosti celé stránky i velké. Obrazy zprostředkovávající vlastivědnou funkci zde mají největší zastoupení a na každé druhé straně knihy jich autorka zařazuje hned několik.

7.5.3 Závěr

V učebnici *Adam a Eva v Českém ráji* se setkáváme až s nezvykle velkým počtem obrazů. Jsou to ve většině případů fotografie zobrazující české reálie. Student je seznamován s kulturními a přírodními památkami, národním jídlem, výtvoři českých umělců a tak dále.

Jiných funkcí obrazu se zde mnoho neobjevuje. Obrazy jsou jen v několika případech podnětem ke cvičení, často mohou být hodnoceny i jako pouhá dekorace, protože zobrazovaný jev nemá dostatečně silnou návaznost na text. V textu není přímo k obrazům odkazováno, takže se čtenář dozvídá o vztahu textu a obrazu jen díky popiskům, kterými jsou všechny fotografie opatřeny.

Grafické prostředky jako je úprava písma, tabulky nebo diagramy, Froulíková téměř nepoužívá. Barvy jsou součástí obrazů, jinak nemají zjevnou zvýrazňovací funkci. Z vizuálních obrazových prostředků jsme se setkali se dvěma kresbami a také s uměleckými obrazy, u kterých bychom doporučovali více je didaktizovat. Nejčastěji jsou užity fotografie.

Gramatická látka je v průběhu lekcí prezentována jen velmi stručně a bez zdůrazňujících grafických prvků. Slovní zásoba je uváděna pouze verbálně, pokud za prezentaci nových pomů nepovažujeme fotografie objektů včetně popisku.

Autorčinou snahou bylo patrně zprostředkovat čtenáři co nejvíce obrazových informací o české zemi a kultuře. Obáváme se ale, že příliš velké množství obrazů by studenty mohlo odradit od toho, aby jim věnovali větší pozornost. Na úkor vizuálií je v učebnici málo textového materiálu. Podle našeho názoru je didakticky správné umístit do učebnic obrazy, které zprostředkovávají vlastivědnou informaci, zvláště v případě, kdy je učební materiál určen pro studenty češtiny na zahraničních školách. Také jsme již několikrát zmínili, že fotografie je v tomto směru nejobektivnější prostředek, jak ukázat realitu v cílové zemi. Domníváme se však, že tato učebnice obsahuje fotografií až příliš a učebnice spíše působí dojmem, že jde o obrazového turistického průvodce po České republice, který obsahuje základní fráze pro dorozumění, než o učební materiál pro vysokoškolské studenty.

7.6 Čeština expres 1

7.6.1 Stručný popis učebnice

Čeština expres je určena pro studenty začátečníky, jejichž cílem je zvládnutí češtiny na základní úrovni a dorozumění se v základních komunikačních situacích. Jak samy autorky uvádějí, je publikace první částí dvoudílného kurzu *češtiny pro přežití*. (Bořilová, Holá, 2011, str. 102)

Učebnice obsahuje sedm lekcí, které jsou zaměřeny na běžné životní situace, se kterými se cizinec v České republice setkává a potýká. V každé lekci jsou procvičovány základní řečové dovednosti, především mluvení a poslech. Autorky zařadily do lekcí méně souvislých textů, zato více cvičení, ve kterých studenti trénují základní konverzační fráze a nutnou slovní zásobu a gramatiku pro jednoduché a správné dorozumívání. Slovník nových pojmů a přehled gramatiky jsou uvedeny v přílohách, které jsou vyhotoveny pro několik jazyků, takže si student může vybrat, jaký zprostředkovací jazyk mu vyhovuje nejlépe. Některá gramatická pravidla jsou uvedena také přímo v učebnici, vysvětlena a rozšířena bývají pak právě v příloze.

Jednotlivé lekce jsou dále děleny do několika oddílů, kdy každý oddíl se věnuje jinému tématu a gramatice. Poslední dva jsou věnovány komiksu a přehledu *Co už umím česky*, kde jsou shrnuta základní mluvnická pravidla, důležité fráze, slovní zásoba a poučení o určité oblasti z výslovnosti.

Po úspěšném zvládnutí učebnice dosáhne student jazykové úrovně A1 podle požadavků Společného evropského referenčního rámce (2006).

7.6.2 Obrazová složka

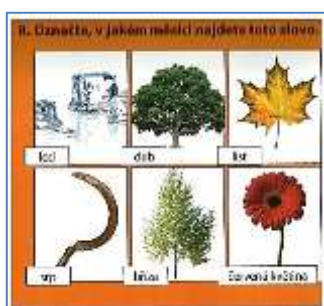
Obrazový materiál se v učebnici *Čeština Expres* vyskytuje doslova na každé straně. Obrazy jsou většinou barevné a oproti textu percepčně dominantní. Až na několik výjimek jsou obrazy použity k určitému didaktickému cíli.

Zastoupené funkce didaktického obrazu

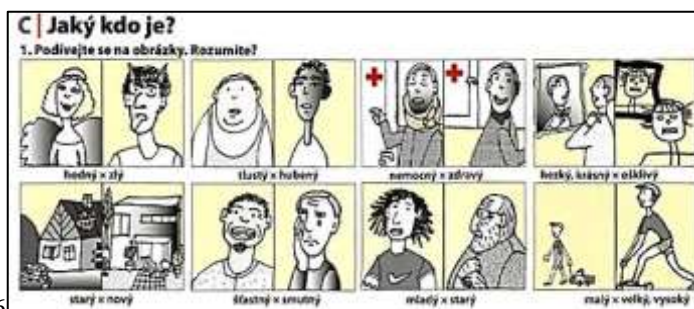
Na rozdíl od jiných učebnic se v *Češtině expres* setkáváme s grafickým prvkem, který je běžný v cizojazyčných učebnicích západních států. Je to úvodní strana k lekci, můžeme ji nazvat *obálkou* dalšího oddílu knihy (viz obrázek 104 v příloze). Zde autor udává číslo lekce, v několika bodech témata, o kterých bude řeč, a obrazy, které ilustrují nadcházející

problematiku. Západní učebnice ale připojují na spodní část stránky také několik otázek, které se vztahují k uvedeným obrazům, tzn. didaktizují je. Nejčastěji tyto otázky směřují k navození tématu lekce, respektive doplňují metody asociogramu nebo brainstormingu. Ukázku z německé učebnice *Em Brückenkurs* (1998) uvádíme na obrázku 105 v příloze. V námi analyzované učebnici ale k obrazům na úvodní straně už není dále odkazováno, tudíž je chápeme jako dekorativní prvek (spíše než jako pomoc k objasnění tématu).

K objasnění významu zobrazovaného jevu slouží například obrázek 106, kde autorky používají vizualizaci jednotlivých pojmů k objasnění původu českých názvů měsíců v roce. Tento způsob prezentace považujeme za velmi efektivní, protože žák si nejen odvodí názvy měsíců podle jejich lexikálního původu, ale může si jednotlivé věci/rostliny spojit s konkrétními měsíci, a tak si je lépe zapamatovat. Na vedlejším obrázku 107 ukazujeme, jak jsou v obrazové podobě vysvětlena adjektiva kvalifikační, v opozitním postavení.



Obr. 106



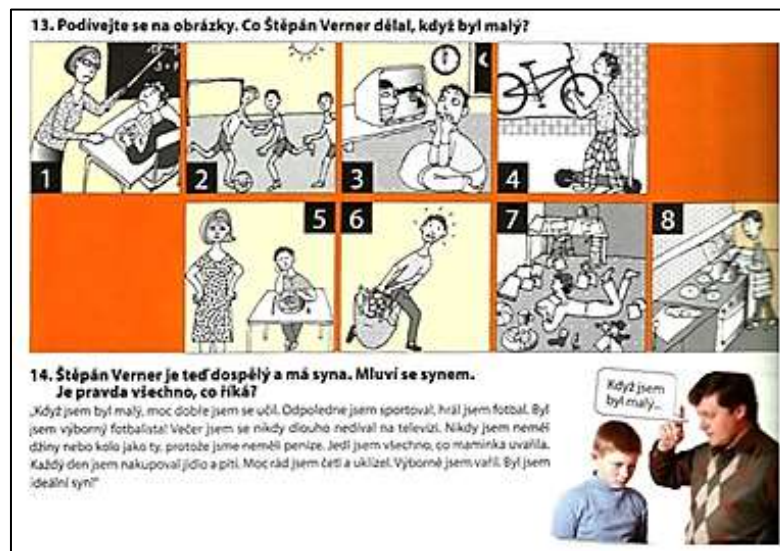
Obr. 107

Bořilová, Holá, 2011, str. 39, 32

Podobně jako tyto dva případy prezentují autorky významy pojmů nebo témata hovorů ve více případech. Setkáváme se například s texty dialogů, které jsou provázeny fotografiemi lidí, kteří jsou účastníky promluvy. Někdy tyto obrazy ale hraničí s dekorativní funkcí, protože nejsou dále didakticky využity. Specifickým případem, kdy obraz dokresluje text, respektive objasňuje percipientovi mimojazykové skutečnosti, které souvisí s tématem promluvy, je komiks. Komiksové příběhy zařazují autorky do všech lekcí a spojují je hlavní hrdinové *Ája a Pája* (viz obrázek 108 v příloze).

V případě, který ukazujeme na obrázku 109, má stejný obraz (očíslovaná sekvence černobílých obrazů) různé funkce pro jednotlivá cvičení. Zatímco v první úloze pomáhá k objasnění situací, ve druhé je podnětem ke cvičení. Student má za úkol přečíst si tvrzení rodiče, vrátit se k obrazu ve 13. cvičení a rozhodnout, která tvrzení jsou správná a která ne. Na tomto příkladu demonstrujeme, jak vhodně využít potenciálu obrazu k různým typům činností. Obraz není pouze dekorací (jako je tomu v případě fotografie rodiče a syna), ale informačním prostředkem, na který se student musí plně soustředit, aby splnil zadání cvičení.

Také vidíme, že v případě obrazu je možné sdělit více informací než textem, který by musel být přizpůsoben komunikační úrovni studenta začátečníka.



Obr. 109

Bořilová, Holá, 2011, str. 49

Další z funkcí, se kterou jsme se v učebnici setkali, byl obraz jako stimulace ke kreativnímu psaní (viz obrázek 110). Studenti na základě obrazů tvoří krátké příběhy a procvičují si tak psaní a delší verbální projev. Autorky toto cvičení zařazují až ke konci učebnice, kde se předpokládá, že student již nabyt takových znalostí, aby mohl samostatně tvořit delší věty a krátké texty.



Obr. 110

Bořilová, Holá, 2011, str. 95 (výřez)

Obrazů, které zprostředkovávají vlastivědné informace, jsme našli jen několik. V první kapitole je student seznamován s některými českými osobnostmi a výrobky na základě cvičení, kdy mají být k obrazům doplňovány jména a názvy (str. 6). Dále je v učebnici uveden delší text o Boženě Němcové, Tomáši G. Masarykovi a manželech Zátokových, který je doprovázen obrazy a fotografiemi jednotlivých postav (str. 46). O české kultuře a historii je také kvíz (str. 50), který je graficky stylizovaný jako zápisek na papíru vytrženém z notesu.

Zaujalo nás ovšem cvičení, kde se autorky dotýkají témat české historie (viz obrázek 111). Studenti mají za úkol přiřadit obraz k příslušné události. Volbou a zpracováním těchto obrazů se budeme zabývat v dalších odstavcích.



Obr. 111

Bořilová, Holá, 2011, str. 91

Českým reálií, konkrétně městům v Čechách, na Moravě a ve Slezsku se věnují cvičení v závěru knihy (str. 96) a úplně poslední strana je vyhrazena pro všeobecně zeměpisnou mapu ČR (str. 100).

V Češtině expres se objevují také obrazy, které objasňují gramatické struktury. Vedle tabulek a některých vizuálních symbolů autorky často užívají grafické prostředky pro zvýraznění písma. S gramatikou souvisí také další funkce, která se zde objevuje, a to je mnemotechnická pomůcka, která je realizována pomocí barevného rozlišení v prezentaci nové slovní zásoby při rozlišování jmenných rodů (viz dále).

Vztah obrazu a textu

Můžeme říci, že v učebnici Čeština expres spolu obraz a text nějakým způsobem vždy souvisí. Některé dekorativní obrazy nejsou didaktizovány, mají ale vždy alespoň minimální souvislost s tématem textu.

Poměrně často se setkáváme s popisky obrazů. Buď jsou to jména zobrazených osob ve cvičení, kdy má student říci například *Co dělá Ivan*, nebo jsou to popisy zobrazovaných jevů (viz obr. 106 a 107). Mnohdy je přiřazení popisků součástí cvičení, kde student procvičuje novou slovní zásobu, například názvy jídel (str. 22) nebo stavy počasí (str. 95).

Dalším ze vztahů je text v obrazu, který je typický například pro komiksy, se kterými se v učebnici setkáváme v každé kapitole (viz obr. 108 v příloze). V komiksech je text uveden v bublinových popiscích, které se však také dají použít ve cvičeních typu obrázku 112. Cvičení je uvedeno v první lekci a student v něm procvičuje užití základních frází zobrazených v modelových situacích na fotografiích.

S textem v obrazu pracují studenti také ve cvičení na obrázku 113, který je velmi dobrým příkladem toho, jak využít autentický materiál (nebo alespoň jeho fotografii) v běžné jazykové úloze. Skutečný lístek je pro studenta atraktivnější a odkazuje k užití jazyka i mimo prostor učebny.



Obr. 112



Obr. 113

Bořilová, Holá, 2011, str. 65, 71

Zastoupené vizuální prostředky

V učebnici jsou zastoupeny obrazové i grafické prostředky, přitom nemůžeme říct, který z typů dominuje. Často také grafické prostředky zasahují do obrazových.

Z grafických prostředků se setkáváme s tabulkou, která je nejčastěji prostředkem vizualizace gramatického pravidla, dále s různými prvky úpravy písma, s barvami a ikonami. Jak vidíme například na obrázku 114, vizualizují autorky rozdíl mezi subjektem a objektem (resp. tvorbu objektu) pomocí tabulky s šedým podkladem, kurzívy, žlutého rastru, ztučnění písma a jednoduchých matematických symbolů. Dále používají červenou, modrou a zelenou barvu pro diferenciaci jmenného rodu u substantiv. Toto barevné rozlišení používají autorky v celé učebnici jak v prezentaci slovní zásoby, tak v gramatických poučkách. Barvy neodlišují jmenný rod pouze u substantiv, ale také u adjektiv a pronomin a v koncovech sloves v préteritu.

Tento případ dokládáme na obrázku 115, kde také můžeme vidět další grafický prvek, a to bublinový popisek. Ten má v učebnici funkci upozornění na gramatický jev blíže vysvětlený v příloze, nebo na základní pojmy či fráze, které jsou důležité k zapamatování.

Jazyk pod lupou: Subjekt x objekt
Doplňte z textu:

	subjekt (nominativ singulár)	objekt (akuzativ singulár)	koncovky
Maskulinum animatum	Můj pes je velký. Můj bratr je mladší.	Mám velkého psa . Mám _____	-ý > _____ konzont + -í > _____
Femininum	Moje kočka je černá. Moje sestra je starší.	Mám _____ Mám _____	-á > _____ -a > _____ -í = -í

Obr. 114



Obr. 115

Bořilová, Holá, 2011, str. 34, 32, 47

S využitím barev a různých fontů písma se v učebnici také setkáváme, dobrý příkladem je obrázek 116. Je zde prezentován kulturní program různých institucí a student má za úkol zjistit potřebné informace z obrazu, aby mohl odpovědět na kladené otázky. Použité fonty písma odpovídají podle našeho názoru charakteru instituce (nebo akce), čímž zprostředkovávají další, neverbální informace k povaze události. Barevné pozadí, tak jako v tomto případě, odděluje jednotlivé textové celky v celé učebnici. Díky barevným podkladům textů, cvičení a gramatiky působí učebnice vizuálně velmi výrazně a pestře.

12. Ptejte se a reagujte.
Kdy je ...? V kolik hodin je ...? Odkdy dokdy je ...?

Kulturní program na týden od 1. 8. do 7. 8.			
Nový český film Anděl Exit 6. 8. v 20.30 KULURNÍ KINO MAT. Sazavská 116/2	Skupina Monkey Business a Tonya Graves 3. 8. v 19.30 AGHARTAJAZZ CENTRUM Žitná 16, PZ	Festival JEDEN SVĚT Od 3. 8. do 15. 8. Denně v 18.30 KINO EVALD Na Petříně 8, PT	Anton Pavlovič Čechov Tři sestry DIVADLO NA ZÁBKADĚ Arnspergerova 11, PZ 6. 8. v 18.30
Václav Havel LARGO DESOLATO 6. 8. ve 14.00 a v 19.00 REDUTA, Národní třída 2	Galerie Měnes Masarykovy nábřeží 1301, PZ Moderní fotografie Od 1. 7. do 8. 8. (včetně 10.000 Kč)	Antonín Dvořák SYMPHONIE Z NOVÉHO SVĚTA 3. 8. v 19.00 KOSTEL SV. PRAVĚ Václavské náměstí	Giuseppe Verdi LA TRAVIATA 2. 8. v 19.00 NÁRODNÍ DIVADLO Národní divadlo

Obr. 116

Bořilová, Holá, 2011, str. 39

Autorky využívají v učebnici také ikony, jejichž význam uvádějí na začátku knihy. Zde jsou prezentovány piktogramy, které se objevují v celé učebnici (symbol ucha pro poslechová cvičení a písmeno *J* pro gramatické poučky, které jsou nazvány *Jazyk pod lupou*). Dále zde najdeme také ikony, které studentovi neverbálně vysvětlují, co znamenají nejčastější pokyny v zadáních cvičení (např. *čtěte, řekněte, doplňte* apod.). S ikony se setkáváme také v poslední lekci, kde znázorňují stavy počasí (*slunečno, zataženo, prší* atd.).

Obrazové prostředky zastoupené v učebnici jsou především fotografie a kresby. Fotografie nejčastěji zobrazují jednání postav, předměty denní potřeby, krajiny nebo osobnosti z reálného života. Většinou jsou kolorované, někdy však narazíme také na černobílé. Černobílé zpracování může zprostředkovávat informaci o tom, že zobrazovaná situace byla již dávno v minulosti (například na obr. 111). V učebnici to ale není vždy pravidlem.

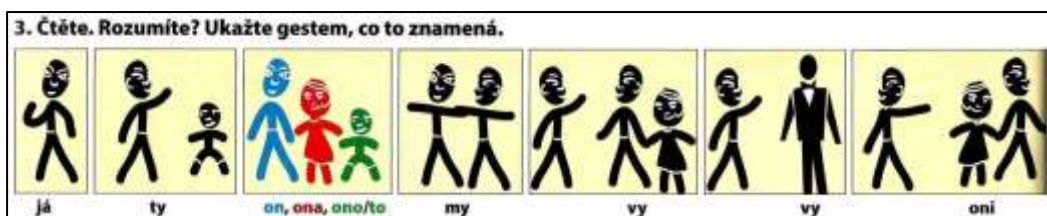
Kresba je použita zejména pro zobrazení krátkých příběhů. Nejvýraznější jsou komiksy, které jsou částečně barevné. Jak můžeme vidět na obrázku 108 (v příloze), nejsou barvy prostředkem, který by zvýrazňoval některé zvlášť důležité aspekty příběhu. Výjimkou je snad jen růžové zbarvení obličejů postav, které symbolizuje jejich stud. V ostatních případech se domníváme, že barvy jsou použity jako oživení jinak černobílého obrazu. Kresby a fotografie jsou kombinovány v případě obrázku 111, navíc jsou oba typy v černobílém provedení. Těmto obrazům bychom vytkli, že nejsou dobře čitelné, což může znesnadňovat jejich

správné pochopení. Doporučovali bychom je zařadit v barevném provedení, aby byly v kontrastu lépe vidět jednotlivé složky obrazu.

Vizuální prezentace slovní zásoby, gramatiky a reálií

Slovní zásoba, jak jsme již zmínili, je verbálně prezentována v příloze učebnice. Na rozdíl od jiných učebnic využívají autorky pro rozlišení jmenného rodu barvy (modrou pro maskulina, červenou pro feminina a zelenou pro neutra). Tato vizuální diferenciací má pomoci studentům zapamatovat si, k jakému rodu nové slovo náleží už při prvním seznámení s pojmy. Na prezentaci slovní zásoby se podílí také obrazové prostředky, fotografie a kresby, které jsou buď opatřeny popisky, nebo jsou součástí cvičení, kdy má lexikální výraz student doplnit k obrazu sám.

Z hlediska vizualizace gramatiky jsme již hovořili o tiskových grafických prostředcích. V některých případech jsme se setkali také s jednoduchými abstraktními symboly, jako jsou matematická znaménka nebo šipky a obdélníky (u prezentace předložek směru). V učebnici jsou zastoupeny také vizuální metafory, jak můžeme vidět na obrázku 115 nebo na obrázku 117. Vizuálně jsou zde ztvárněna osobní zájmena. Domníváme se, že tato vizuální metafora je užitečným pomocným prostředkem pro první lekce příručky pro začátečníky, kteří tak na základě obrazu rychle pochopí význam osobních zájmen.



Obr. 117

Bořilová, Holá, str. 8

Obrazy, které zprostředkovávají informace o českých reáliích, jsme uvedli u funkcí obrazu. Z reálií zařazují autorky do textu některé české osobnosti, typické výrobky nebo historické události, které měly velký význam v celoevropském kontextu. Na základě těchto textů procvičují studenti základní řečové dovednosti (zejména čtení a poslech). Na konci učebnice je přiložena ještě mapa ČR, kterou považujeme za užitečnou součást studijního materiálu (stejně tak jako mapu pražského Starého města).

7.6.3 Závěr

Učebnice *Čeština expres* je přepracovaným vydáním starší učebnice Lídy Holé *Czech Express* (2006). Viditelně se v novém vydání změnila zejména obrazová složka učebnice, o které můžeme tvrdit, že se přibližuje západoevropským standardům. Autorky se snaží

studenty zajmout velmi pestrou knihou, která obsahuje vizuální materiál doslova na každé straně.

Obrazy v učebnici naplňují didaktické funkce, zejména slouží jako podnět ke cvičení nebo jako pomůcka pro pochopení významu. Pomocí obrazů jsou tak vysvětleny některé nové pojmy (jídlo, oděvy, povolání, ...), přiblíženy situační dialogy nebo vysvětleny vztahy mezi slovy (opozita). Dále autorky používají také fotografie, které podněcují studenty k volnému mluvení nebo psaní. V *Češtině expres* jsme jako v jediné zkoumané knize narazili také na grafickou mnemotechnickou pomůcku, a to užití různých barev pro rozlišení jmenného rodu.

Gramatika je v knize prezentována v omezené míře, pro její znázornění jsou využity tiskové grafické prostředky, abstraktní symboly i několik vizuálních metafor. Také reáliím je věnován určitý prostor, zejména prezentaci významných Čechů nebo historických událostí. Velmi oceňujeme i zařazení autentických materiálů do cvičení (např. lístky do divadla, jízdenky), které podněcují studenty tyto doklady detailněji přečíst a vyhledat v nich určité informace.

V *Češtině expres* se setkáváme poprvé s tzv. *obálkou kapitoly*, která je typická například pro německé učebnice cizího jazyka. Jak jsme již podotkli, jsou zde určité mezery v jejich plném funkčním ztvárnění a využití. Výjimečné jsou pro tuto učebnici také komiksy, které se objevují v každé kapitole a jsou provázány dvěma ústředními postavami knihy (*Ájou a Pájou*). Komiksy jsou jen částečně kolorované a nevyužívají dostatečně rozlišovacího potenciálu barev. Barvy by zde měly zvýrazňovat důležité aspekty a nebýt pouze prvkem, který obraz ztrátní.

Jak bylo řečeno, kniha je určena studentům, kteří očekávají snadné a rychlé osvojení češtiny na úrovni, která jim bude stačit pro běžné porozumění v základních situacích. Autorky *Češtiny expres* viditelně sázejí na vizuální stránku příručky a chtějí oslovit potenciálního zákazníka především barevností, pestrostí a množstvím použitých obrazů v učebnici. Podle našeho názoru se však může stát, že atraktivní vizuální doprovod může odvádět pozornost a převážít význam jazykových sdělení.

7.7 Shrnutí

Na základě teoretických předpokladů jsme zkoumali pět učebnic češtiny pro cizince začátečníky, abychom zjistili, jak vypadá vizuálních stránka učebních publikací, které jsou v současné době k dostání na českém trhu. Zkoumali jsme, zdali obrazy v učebnicích odpovídají nárokům na didaktický prostředek, dále jaké funkce obrazů jsou zastoupeny, jaký je vztah mezi obrazem a textem, jaké grafické a obrazové prostředky autoři pro výklad látky zvolili a konečně, jak prezentují vybrané jazykové oblasti, tj. slovní zásobu, gramatiku a realie pomocí vizuálního materiálu.

Můžeme konstatovat, že až na výjimečné případy byly použité obrazy ve vybraných učebnicích didakticky funkční. Dekorativní obrazy se vyskytovaly pouze v případech, kdy chtěli autoři text nějak zatraktivnit nebo studující pobavit. Nejvýraznější prvky humoru jsme shledali v učebnici *Czech for Everyone* Karin Rigerové.

Nejčastěji se objevovaly obrazy s funkcí podnětu ke cvičení a pomůcky k pochopení pojmu nebo tématu. Podnětem ke cvičení byly například obrazy, které měl žák okomentovat, popsat, vysvětlit, doplnit popisky apod. Často práce s obrazem vedla také k procvičení gramatické látky. K objasnění pojmu nebo tématu vedly například obrazy, které prezentovaly novou slovní zásobu, zdůrazňovaly významové rozdíly mezi jednotlivými pojmy nebo sloužily jako doplnění neverbálních informací k uvedenému dialogu. K této funkci jsme přiřadili také komiksy, které se nejčastěji objevovaly v *Češtině expres* Lídy Holé a Pavly Bořilové.

Méně často jsme se setkali s obrazem jako podnětem ke kreativnímu psaní a mluvení, které bychom v učebnicích pro začátečníky předpokládali více. Pár fotografií zařadily Lída Holá a Pavla Bořilová, kdy studenti měli na základě obrazu vymyslet krátký příběh, který by korespondoval se zobrazenými skutečnostmi. Ondřej Štindl v *Easy Czech* použil pro kreativní psaní (v omezené míře) prázdné bublinové popisky a studenti měli za úkol je vyplnit dialogickými replikami, které by odpovídali situaci na obrazu. Nejméně byla v učebnicích zastoupena funkce mnemotechnické pomůcky, kterou použily pouze autorky *Češtiny expres*. Rozlišily na základě barevného písma jmenný rod, čímž chtěly docílit efektivnějšího procesu zapamatování nově osvojovaných slov.

Vztah obrazu a textu jsme rozdělili do tří typů. Prvním byl obraz opatřený popisky. Popisky autoři využívali při prezentaci slovní zásoby. Označovali tak zejména názvy jídel, části těla, profese, oděvy, činnosti apod. Popisky byly uváděny také u informací z českých realii (jména významných osob, památek, názvy uměleckých děl). Často jsme se setkali také

s tím, že popisky měli v rámci učebních úloh přiřazovat k objektům sami studenti, aby si tak procvičili slovní zásobu.

Popisky se objevovaly také jako text v obraze, především v případech, kdy byly takto označovány instituce nebo ulice (např. v tématu *Orientace ve městě*). Textem v obraze jsou stejně tak i bublinové popisky, které mohou i nemusí být součástí komiksu. Student je může vnímat receptivně, v některých případech je ale vyzván vytvářet je také produktivně nebo je přiřazovat k jednotlivým bublinám (viz *Easy Czech* Ondřeje Štindla). Text byl též součástí šablon autentických materiálů (vstupenky, dopisní papíry, emaily, jízdní řády, ...), které studentům přiblížily užití komunikace v běžném životě mimo školní prostředí.

Poslední kategorií vztahu obrazu a textu byl obraz související s obsahovým sdělením obrazu. Na základě tohoto vztahu jsme rozhodovali o tom, jakou funkci má obraz vzhledem k didaktickému cíli. Pokud jsme neshledali žádnou věcnou souvislost, označili jsme obraz za dekorativní (to znamená, že k obrazu neodkazovalo ani zadání cvičení, ani obsah textu, ke kterému obraz přináležel).

V učebnicích jsme se dále zaměřili na grafické a obrazové prostředky. Z grafických byly využity tabulky (pro prezentaci gramatických pravidel, pro cvičení ve formě osmisměrek a křížovek, pro prezentaci jízdních řádů atd.), několik typů diagramů, různá úprava písma (v gramatice, pro iluzi ručně psaného textu, pro další rozlišení od běžného písma použitého v učebnici) a barvy. Barvy sloužily často jako podklad textu, pro kolorování obrazů nebo zvýraznění koncovek v gramatice. Ne vždy plnily funkci zvýraznění důležitých aspektů. Na rozhraní grafických a obrazových prostředků jsou ikony, které figurovaly jako doprovodný symbol k zadání cvičení (pouze u některých učebnic a v různé míře). Z obrazových prostředků byly zastoupeny především zjednodušené kresby a fotografie, u Lenky Froulíkové jsme se setkali i s použitím uměleckého díla.

Slovní zásobu prezentovali autoři spíše ve formě textu. Našli jsme jen několik málo příkladů, kdy byly nové pojmy poprvé prezentovány ve vizuální podobě. Spíše jsme se s obrazovým materiálem setkali ve cvičeních, kdy je slovní zásoba procvičována. Jedná se o popisy jednotlivostí v konkrétním prostředí (popis města, popis pokoje, popis postavy atd.) nebo o užití konverzačních frází. Autoři používají popisky, nebo vyzvou studenty, aby na základě obrazu jevy sami pojmenovali. Grafickými prostředky nevizualizoval slovní zásobu ani jeden autor učebnic (za výjimku můžeme považovat jen barevné rozlišení jmenného rodu v *Češtině expres*).

Naopak gramatika byla vizualizována velmi často a prvky signální gramatiky nahrazovaly textový výklad gramatických pravidel. Nejvíce byly použity jednoduché tiskové prostředky (tabulka, úprava písma, barva), méně už jednoduché abstraktní symboly. Autoři zařadili v několika případech také vizuální metafory, které bychom chtěli vyzdvihnout. Objevovaly se především při výkladu směrových předložek, příslovčí místa, při prezentaci aspektu nebo rozdílů mezi reflexivními a nereflexivními slovesy.

Poslední oblastí, kterou jsme zkoumali, byla vizualizace reálií. Pokud se reálie v učebnicích vůbec objevily, pak se jednalo zejména o představení známých českých osobností, památek, českých bankovek, kulinářských specialit atd. Někteří autoři zařadili do knihy také mapu ČR (*Čeština expres*) nebo pláněk Starého města pražského (*Easy Czech*). Se specifickým pojetím výkladu reálií jsme se setkali u Lenky Froulíkové, která zařadila do učebnice *Adam a Eva v českém ráji* velké množství obrazů s touto tematikou. Autorka obrazy k textům volně přiložila a studenti jsou pouze pasivními příjemci informace z obrazu. V této učebnici obrazy reálií naprosto dominovaly a upozadily učební texty.

7.8 Lingvodidaktická doporučení pro práci s obrazem

Vizualizace učiva ve výuce cizího jazyka (respektive češtiny jako cizího jazyka) je efektivní způsob, jak zpracovat studijní látku tak, abychom podpořili proces vnímání, porozumění a zapamatování si nových poznatků. Při vizualizaci studijních materiálů (v tomto případě učebnic) je třeba mít na paměti některá doporučení.

Obrazy použité v učebnicích musí splňovat požadavky didaktického materiálu, to znamená, že u nich musí být jasně definovatelná funkce, která směřuje k dosažení určitého didaktického cíle. Omezit bychom měli v maximální míře obrazy, které jsou pouze dekorativní. Obraz v učebnici by neměl být pouhou knižní ilustrací, nýbrž prvkem, se kterým student dále pracuje a rozvíjí jazykovou kompetenci.

Obrazy můžeme použít pro objasnění pojmu nebo tématu. Vhodným příkladem je výklad slovní zásoby, objasnění významových korelací, doprovodné obrazy k dialogům (které jasně souvisí s textem a obsahují nejlépe i další relevantní skutečnosti k tématu) nebo komiksy. Obecně platí, že do obrazu zařazujeme pouze skutečnosti, které úzce souvisí se zobrazovaným tématem. U výkladu slovní zásoby používáme popisky a umísťujeme je tak, aby bylo zřetelné, ke kterému objektu patří. Pokud obraz použijeme jako podnět ke cvičení, je třeba k němu už v zadání jasně odkázat, např.: *Podívejte se na obrázek a řekněte...*; *Odpovězte podle obrázku.*; *Řekněte, co znázorňuje obrázek ...*; *Přiřaďte k obrázku správný název* atd. Vedle úkolů, které vyžadují uzavřenou odpověď, zařazujeme i cvičení s otevřenou odpovědí, tj. poskytujeme studentovi větší prostor kreativně se k obrazu vyjádřit, např.: *Podívejte se na fotografii a podle ní vymyslete krátký příběh.*; *Popište obrázek rodiny a charakterizujte její členy.*; *Na základě obrazu diskutujte* atd. Obrazy ve cvičeních mohou procvičovat slovní zásobu, rozvíjet komunikaci, být zábavním a přitom naučným prvkem (například křížovka nebo osmisměrka). Do učebnic můžeme zařadit také fotografie uměleckých děl. Vybíráme taková díla, která mají nejen výpovědní hodnotu o českém umění, ale také mohou posloužit svým obsahem k další didaktické práci (např. k popisu, k diskuzi atd.). Do cvičebních úloh vybíráme obrazy, které jsou dobře čitelné, obsahově rozmanité a jejich celkový koncept je vhodný pro úroveň komunikační znalosti našich studentů. Vždy dbáme na to, aby byl obraz spjat s doprovodným textem a jeho existence v učebnici nebyla samoučelná.

Podle záměru sdělení volíme vhodné grafické a obrazové prostředky. Grafické prostředky nám umožňují zobrazit abstraktní skutečnosti nebo přidat textu určitý příznak. Například tabulky použijeme pro ucelení a strukturování informací (gramatická pravidla,

denní plán, jízdní řády apod.) Grafy a další typy diagramů se hodí pro prezentaci nových pojmů a jejich hierarchizaci (viz slovní sítě), nebo například pro výklad reálií (grafy zobrazující porodnost v ČR, národnostní menšiny, průměrné platy apod.) Jednoduché symboly a ikony nám umožňují na malém prostoru vizualizovat abstraktní jevy (♥, ♪, ☺) nebo suplovat didaktické instrukce (*poslouchajte, čtěte, sledujte* aj.) Mělo by být pravidlem, že ikony pravidelně užívané po celé délce učebnice uvádíme na začátku knihy spolu s jejich verbálním vysvětlením. Různá úprava písma je vhodná pro odlišení jednotlivých slov nebo jejich částí od ostatního textu. Pokud chceme zařadit texty, které mají budit dojem, že jsou autentickým materiálem (dopis psaný rukou, email, vývěsní štít obchodu, jídelní lístek aj.), volíme k tomu vhodný font písma. Písmo může být také nositelem významu, pokud jej koncipujeme jako slovní ikon. Důležitým grafickým prvkem jsou také barvy, které používáme pro kolorování kreseb, pro odlišení textu nebo jeho částí, pro zdůraznění důležitých aspektů v obrazu nebo jako mnemotechnickou pomůcku při rozlišování mluvnických kategorií. Fotografie, které v učebnici prezentujeme, mohou i nemusí být barevné, avšak černobílé provedení by nemělo znesnadňovat orientaci v obrazu. Černobílé fotografie použijeme, pokud chceme zdůraznit starobylost obrázku.

Slovní zásobu můžeme prezentovat vizuálně, a to jak obrazovými, tak grafickými prostředky. Využíváme velkoformátových obrazů, které obsahují velké množství pojmenovávaných jevů. S obrazy pracujeme systematicky a vedeme studenty k tomu, aby si nová slova spojovali s jejich vizuální formou, čímž napomáháme efektivnějšímu procesu zapamatování. Studenty zapojujeme stejně tak do aktivního vytváření obrazů (například slovních ikon). Také gramatická pravidla se snažíme ve velké míře vizualizovat, vedle tabulek a dalších tiskových prostředků využíváme jednoduché abstraktní symboly a věnujeme čas také vytváření vizuálních metafor. Ve výuce češtiny lze takto vizualizovat například vidové dvojice, reflexivní slovesa (v porovnání s nereflexivními), příslovce místa, směrové předložky, pasivní konstrukce, zájmena, stupňování přídavných jmen a další. Vizualizace gramatiky by měla eliminovat složité verbální mluvnické poučky, měla by však být opatřena doprovodným komentářem ze strany učitele. České reálie prezentujeme studentům nejlépe na fotografiích, které zachycují reálnou podobu osoby nebo objektu. Používáme kopie autentických materiálů, pracujeme se zeměpisnými mapami a plány. Obrazy reálií používáme nejen jako výkladovou látku, nýbrž i jako materiál k další tvůrčí práci. U všech obrazů dbáme na jejich správné pochopení ze strany studentů, jejichž vnímání je ovlivněno jejich specifickým kulturním zázemím.

8 Závěr

Diplomová práce se zabývá rolí vizualizace ve výuce cizích jazyků a obecné poznatky aplikuje na výuku češtiny pro cizince.

Na základě odborné literatury se potvrdilo, že obraz přispívá k lepšímu chápání a zapamatování nabytých poznatků. Obraz, který je využit pro dosažení výukových cílů, nazýváme *didaktický*. V učebním materiálu nezastává roli estetického doprovodu textu, nýbrž je plnohodnotným didaktickým prostředkem. Didaktický obraz plní v učebním materiálu jasně definovatelnou didaktickou funkci a přispívá tak k efektivnímu učení, aktivaci žáka a stimulaci jeho kreativity. Jako nositel neverbální informace napomáhá ve výuce cizího jazyka eliminovat nutnost užití zprostředkovacího jazyka.

Definovali jsme možnosti, jak vizualizovat učivo pomocí prostředků, které dělíme na grafické a obrazové. Grafické prostředky využíváme pro uspořádání nebo zvýraznění verbálních informací. Užíváme je systematicky a s mírou, abychom velkým množstvím grafických rozlišení neznepráhlednili výukový materiál. Z obrazových prostředků volíme zjednodušené kresby (například pro komiksové příběhy) nebo fotografie. Fotografie většinou zachycují objektivní realitu, což můžeme využít pro prezentaci reálií cílové země. U obrazových prostředků je třeba mít vždy na paměti, že do jejich tvorby vstupují subjektivní postoje autora a úhel pohledu, ze kterého je realita zaznamenána.

Vedle tvorby vizuálních materiálů jsme se věnovali také jejich vizuální prezentaci. Provádíme ji prostřednictvím médií, z nichž nás zajímají vizuální a audiovizuální. Vizuální média dále dělíme na netechnická a technická. Netechnická média jsou například učebnice, nástěnný obraz nebo plakát. Do výuky je třeba zapojovat také autentické materiály z běžného života (např. jízdenky, jízdní řády, úřední dokumenty apod.), abychom jazykové situace co nejvíce přiblížili reálnému životu mimo třídu. Užití a volbu technických médií ve výuce (např. videorekordéru, počítače, interaktivní tabule) přizpůsobujeme podmínkám výuky, didaktickým materiálům a cílům. Atraktivním materiálem pro výuku cizích jazyků je také film, který studentům přibližuje vlastivědné informace o cílové zemi a poskytuje prostor pro aktivní práci studentů.

V praktické části práce jsme se zabývali vizualizací učiva v učebnicích češtiny pro cizince. Proto v kapitole 6 rozvádíme problematiku prezentace vybraných jazykových oblastí – slovní zásoby, gramatiky a reálií, které autoři vizualizují nejvíce. Prezentace slovní zásoby je nejvíce vizualizována pomocí obrazových prostředků, přestože existují efektivní způsoby,

jak nová slova uspořádat také pomocí grafických prostředků. K tomu slouží různé formy diagramů, které organizují pojmy do slovních sítí, čímž napomáhají procesu zapamatování. Vizualizace slovní zásoby by neměla být zařazena pouze ve cvičeních, nýbrž by se měla stát součástí prvotního výkladu nových pojmů, ať už v obrazovém nebo grafickém provedení. Upozornili jsme také na tzv. *signální gramatiku*, která respektuje principy pedagogické gramatiky a jejímž cílem je omezit složitý slovní výklad mluvnických pravidel tím, že je nahradí verbálním nebo vizuálním signálem. Zvláště této oblasti je nutné věnovat v češtině více pozornosti z teoretického i praktického hlediska a hledat alternativy vyjádření mluvnických pravidel i jinou formou než jen tabulkovou úpravou. Poslední oblastí je vizuální prezentace reálií, u které je třeba zohlednit dosavadní znalosti studentů, podobnost a odlišnost jejich kultury a kultury cílové země a dodržovat objektivnost a reprezentativnost vyznění obrazu, jeho autenticitu a aktualitu.

V praktické části práce jsme si stanovili výzkumné otázky, které se zaměřují na didaktické funkce použitých obrazů, na jejich návaznost k textu, na užité grafické a obrazové prostředky a vizuální prezentaci vybraných jazykových oblastí. Výsledky analýzy ukázaly, že ve vybraných učebnicích autoři využívají didaktických obrazů, jejichž funkce je ve většině případů jasně určená. Ryze dekorativních obrazů se vyskytlo jen málo. Nejčastěji je obraz využíván k objasnění pojmu nebo tématu a jako podnět ke cvičení. Nejméně figuruje jako mnemotechnická pomůcka. Také návaznost obrazu k textu je zřejmá, až na několik případů, kdy by bylo vhodné v textu na přímý vztah k obrazu dostatečně upozornit. Autoři využívají grafických i obrazových prostředků, v některých publikacích dominují barevné fotografie, jiné obsahují pouze barevné nebo černobílé kresby. Vizualizace slovní zásoby je realizována zejména ve cvičeních, jako nedostatečnou shledáváme prezentaci slovní zásoby pomocí grafických prostředků. Gramatická pravidla jsou uváděna nejčastěji v tabulkách, objevují se však i abstraktní symboly a vizuální metafora, v konečném množství gramatické látky jsou to však jen výjimečné případy. Prezentace reálií je z hlediska vizualizace zastoupena nejméně. Autoři problematiku reálií buď úplně opomíjí, nebo ji zařazují jen okrajově. Pouze v jedné vybrané učebnici (*Adam a Eva v českém ráji* Lenky Froulíkové) vizualizace reálií značně převažuje zbylé vybrané oblasti i celkový objem textové složky. Na konci praktické části jsme uvedli závěrečné shrnutí výsledků analýzy a připojili lingvodidaktická doporučení, která vycházejí z poznatků získaných z odborné literatury a analýzy učebnic.

Výzkum ve formě analýzy učebnic byl určitým způsobem limitován. Zejména omezené množství zkoumaných učebnic nemusí vypovídat o celkové situaci učebních materiálů na

současném českém trhu. Míra vizuální složky v učebnici byla předem ovlivněna kritériem výběru, tj. podmínkou, že obrazy v učebnici se budou vyskytovat na více než 50 % obsahu učebnice. Dále jsme nezahrnuli učebnice pro středně pokročilé a pokročilé studenty a konverzační příručky, kde může být obrazové složce věnován větší prostor. Kritériem pro náš výběr učebnic byla také barevnost, což však nemusí předjímat nižší kvalitu vizuální složky u černobílých učebnic.

Vzhledem k rozsáhlosti vybraného tématu jsme se podrobně nevěnovali některým oblastem, které s vizualizací ve výuce cizího jazyka také souvisí. Možný směr dalšího výzkumu nabízí problematika kognitivních stylů a učebních strategií, které jsou do značné míry ovlivněny tím, jaký smyslový kanál žák při učení upřednostňuje. Vizuální prezentace učiva by byla nejvhodnější pro tzv. *vizuální typ*. Další oblastí je samotná tvorba didaktického obrazu, která spojuje principy estetiky a didaktiky, nebo obrazová percepce a vizuální gramotnost, které si dotýkají oblasti pedagogické psychologie.

Na základě zjištěných výsledků studia odborné literatury a analýzy vybraných učebnic tato práce dokládá význam vizualizace ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Vizualizace pomáhá procesu nabývání, zapamatování a uchování informací, ztraktivňuje vyučování a přispívá k lepší motivaci studentů. Vizualizaci učebnic češtiny nebyl před rokem 2000 věnován velký prostor. Dnes se situace začíná zlepšovat. Žádoucí by byl větší zájem o teoretické poznatky, které jsou zatím dostupné hlavně v zahraniční literatuře. Tyto poznatky by však pomohly autorům učebnic češtiny pro cizince dostat se na úroveň publikací západních států.

9 Seznam literatury

9.1 Seznam použité literatury

BALLSTAEDT, Steffen-Peter. *Visualisieren. Bilder in wissenschaftlichen Texten*. 1.vyd. Wien: Verlag Huter & Roth KG, 2012. ISBN 978-3-8252-3508-6.

BOHN, Reiner. *Probleme der Wortschatzarbeit*. 1. vyd. München: Goethe-Institut, 1999. ISBN 3-468-49652-4.

BRANDI, Marie-Luise. *Video im Deutschunterricht*. München: Goethe-Institut, 1996. 1.vyd. ISBN 3-468-49664-8.

DUSONG, Jean-Luc a SIEGWARTOVÁ, Fabienne. *Typografie. Od slova k počítačům*. 1. vyd. Praha: Svojtka a Vašut, 1997. ISBN 80-7180-296-4.

FRANCK, Norbert a STARY, Joachim. *Gekonnt visualisieren: Medien wirksam einsetzen*. 1. vyd. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2006. ISBN 3-506-75656-7.

HANNEMAN, Jörg a ISSING, Ludwig. *Lernen mit Bildern*. Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 1983. ISBN:

HENDRICH, Josef a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988.

HOSCH, Wolfram a MACAIRE Dominique. *Bilder in der Landeskunde*. 1. vyd. München: Goethe-Institut, 1996. ISBN 3-468-49660-5.

HRDLIČKA, Milan. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka. K prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1527-1.

KAST, Bernd a NEUNER, Gerhard. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 1.vyd. Berlin: Langenscheidt, 1994. ISBN 3-468-49445-9.

KOEPEL, Rolf. *Deutsch als Fremdsprache: Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 1. vyd. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. ISBN 978-3-8340-0734-6.

KOPECKÁ, Alena. *PowerPointová prezentace jako prostředek využití médií ve výuce ruského jazyka*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra ruského jazyka a literatury. Vedoucí práce Renée GRENAROVÁ.

MACEK, Zdeněk. Obraz jako didaktický prostředek. *Pedagogika*. 34, 1984, č. 4, s. 453–469. ISSN 33303815.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan a ŠVEC, Vlastimil. *Slovník pedagogické metodologie*. 1.vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

MAREŠ, Jiří, PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 7.vyd. Praha: Portál: 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

MAREŠ, Jiří. Učení z obrazového materiálu. *Pedagogika*. 45, 1995, č. 4, s. 318-328. ISSN 3330-3815.

NEČASOVÁ, Pavla. Úloha reálií ve výuce cizím jazykům. *Cizí jazyky*. 47, 2003-2004, č. 3, s. 88-90. ISSN 1210-0811.

NEVELING, Christiane. *Wörterlernen mit Wörternetzen*. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. 1. vyd. Tübingen: Narr, 2004. ISBN 978-3-8233-6065-0.

NIEGEMANN, Helmut a Peter STRITTMATTER. *Lehren und Lernen mit Medien*. 1.vyd. Darmstadt: Wiss. Buchges., 2000. ISBN 3-534-12346-8.

NOSKOVÁ, Lenka. *Film ve výuce cizích jazyků – na příkladu zdidaktizovaného ruskojazyčného materiálu pro SŠ*. Praha, 2008. Diplomová práce. Karlova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra rusistiky a lingvodidaktiky. Vedoucí práce Jana FOLPRECHTOVÁ.

PECKA, Karel. *Základy tvorby didaktického filmu*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství UK, 1982.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7367-172-7.

PODRÁPSKÁ, Kamila. *K možnostem vizuálního a verbálního ztvárnění gramatického učiva v současných učebnicích německého jazyka pro základní školu*. Liberec, 2002. Disertační práce. Karlova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky. Vedoucí práce Milada KOUŘIMSKÁ.

PODRÁPSKÁ, Kamila. Poznámky k signální gramatice. *Cizí jazyky*. 47, 2003-2004, č. 4, s. 128-130. ISSN 1210-0811.

- REJMAN, Ladislav. *Slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966.
- REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. 1.vyd. Praha: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- SCHIFFLER, Ludgar. *Effektiver Fremdsprachenunterricht: Bewegung-Visualisierung-Entspannung*. 2.vyd. Tübingen: Narr, 2012. ISBN 978-3-8233-6680-5.
- SCHMAUKS, Dagmar. Die Rolle von Bildern in der internationalen Kommunikation. In SACHS-HOMBACH, Klaus a REHKÄMPER, Klaus. *Bild-Bildwahrnehmung-Bildverarbeitung*. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. 2. vyd. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH, 2004, s. 81-89. ISBN 3-8244-4571.
- SCHUSTER, Martin, WOSCHEK, Bernard P.. *Nonverbale Kommunikation durch Bilder*. 1. vyd. Stuttgart: Verlag für Angewandte Psychologie, 1989. ISBN 978-3-87844-010-9.
- Slovník současné češtiny*. Praha: Lingea, 2011. ISBN 978-80-87471-27-2.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. 3. vyd. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1080-3.
- SPERBER, Horst. *Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb*. 1. vyd. München: Iudicium-Verlag, 1989. ISBN 3-89129-209-0.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.
- SPOUSTA, Vladimír. Vidění je vědění – ke gnozeologickým aspektům vizualizace. *Pedagogická orientace*. 2003, č. 3, s. 22-27. ISSN 1211-4669.
- STRACH, Jiří. Využití počítačů ve výuce. In FILOVÁ, Hana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, s. 56-64. ISBN 80-210-1308-7.
- STREJCOVÁ, Petra. *Signální gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Plzeň, 2012. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni. Pedagogická fakulta. Katedra českého jazyka. Vedoucí práce Milan HRDLÍČKA.
- STURM, Dietrich. Visualisierung. In KAST, Bernd a NEUNER, Gerhard. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. 1.vyd. Berlin: Langenscheidt, 1994, s. 84-94. ISBN 3-468-49445-9.
- SUCHÁNKOVÁ, Hana. Vnímání a paměť při osvojování cizojazyčné slovní zásoby. *Cizí jazyky*. 47, 2003-2004, č. 4, s. 131-133. ISSN 1210-0811.

ŠKODOVÁ, Svatava a ŠTINDLOVÁ, Barbora. Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnici cizích jazyků. In: *Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis Series Bohemistica* (Eurolitteraria Eurolingua r. 2007). Liberec: Technická univerzita, 2008.

Školní slovník současné češtiny. Praha: Lingea, 2012. ISBN 978-80-87471-59-3.

TESCH, Felicitas. *Das englische Präsens in der gesprochenen Sprache*. 1. vyd. Augsburg: Wissner, 2000. ISBN 3-89639-258-9.

THISSEN, Frank. *Screen-Design-Handbuch: Effektiv informieren und kommunizieren mit Multimedia*. 2. vyd. Berlin: Springer, 2001. ISBN 3-540-67970-7.

THORNBURY, Scott. *How to teach vocabulary*. 3. vyd. Harlow: Longman, 2004. ISBN 0-582-42966-8.

WEIDENMANN, Bernd. Psychologische Ansätze zur Optimierung des Wissenserwerbs mit Bildern. In SACHS-HOMBACH, Klaus a REHKÄMPER, Klaus. *Bild-Bildwahrnehmung-Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. 2. vydání. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH, 2004, s. 243-254. ISBN: 3-8244-4571-9.

ZIMMERMANN, Günther. *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. 1.vyd. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1977. ISBN 3-425-04222-X.

ZIMMERMANN, Günther. Verstehensregel und Monitorregel. Zum lehrtheoretischen Status der Signalgrammatik. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 32, 1985, č. 3, s. 292-296.

9.2 Seznam odkazované literatury

FUNK, Hermann a KOENIG, Michael. *Grammatik lehren und lernen*. Tübingen: Langescheidt, 1999.

HILPERT, Silke. *Schritte International*. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber Verlag GmbH &Co. KG, 2006.

HLADÍKOVÁ, Věra. *Využití prostředků signální gramatiky v učebnicích češtiny jako cizího jazyka*. Liberec, 2011. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Vedoucí práce Svatava ŠKODOVÁ.

KOMENSKÝ, Jan Amos: *Orbis pictus*. Nürnberg, 1658.

9.3 Seznam učebnic

ADAMOVIČOVÁ, Ana a IVANOVÁ, Darina. *Basic czech I*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1713-8.

ADAMOVIČOVÁ, Ana. *Nebojte se češtiny: konverzace pro středně pokročilé*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2270-5.

BISCHOFOVÁ, Jana a kol.: *Čeština pro středně a více pokročilé*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-921-9.

BOŘILOVÁ, Pavla a HOLÁ, Lída. *Čeština expres I*. 2. vyd., Praha: Akropolis, 2011. ISBN 978-80-87481-24-0.

CVEJNOVÁ, Jitka. *Česky, prosím I*. Učebnice češtiny pro cizince. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1577-6.

Em Brückenkurs: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe : Kursbuch Hörtexte, Arbeitsbuch Aussprachetraining. Ismaning: Hueber, 1998. ISBN 3-19-041627-3.

FROULÍKOVÁ, Lenka. *Adam a Eva v Českém ráji*. Učebnice češtiny pro cizince-začátečníky. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1673-7.

FUNK, Hermann a kol. *Sowieso*. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch 1. 1. vyd. Berlin/München: Langenscheidt, 1994.

HOLÁ, Lída. *Czech step by step: a basic course in the Czech language for English speaking foreigners*. 1.vyd. Praha: Fragment, 2000. ISBN 80-7200-402-6.

HOLÁ, Lída. *New Czech step by step*. 5. vyd. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-7470-019-4.

HRONOVÁ, Karla a HRON, Josef. *Čeština pro cizince: Czech for foreigners : A1-A2, B1 : mini/medium*. 1. vyd. Praha: Didakta, 2008. ISBN 978-80-254-2295-3.

KASKA, Ladislav. *Čeština pro začátečníky: Czech for beginners = Le tchèque pour débutants = Checo para principiantes = Tschechisch für Anfänger = Češskij jazyk dlja načínajuščich*. 1. vyd. Liberec: Ladislav Kaska, ©2013. ISBN 978-80-260-4568-7.

KOŘÁNOVÁ, Ilona a BERMEL, Neil. *Interaktivní čeština*. Pracovní sešit k CD. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1730-5.

NEKOVÁŘOVÁ, Alena. *Čeština pro život 2*. 1. vyd. Praha: Akropolis, 2012. ISBN 978-80-87481-52-3.

NEUNER, Gerd a kol. *Deutsch konkret*. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Arbeitsbuch. 1. vyd. Berlin/München: Langenscheidt, 1983.

NEUNER, Gerd a kol. *Deutsch konkret*. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrbuch 3. 1. vyd. Berlin/München: Langenscheidt, 1985.

REŠKOVÁ, Ivana a PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech: elementary Czech*. 3. vyd. Praha: Ivana Rešková, ©2009. ISBN 978-80-239-6575-9.

REŠKOVÁ, Ivana a PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech: intermediate Czech*. 1. vyd. [Jihlava: S. n.], 1996. ISBN 80-902180-9-1.

RIGEROVÁ, Karin. *Czech for Everyone*. Volume I. 1. vyd. Praha: [S. n.], 2000. ISBN 80-902853-0-9.

ŠTINDL, Ondřej. *Easy czech Elementary*. 1. vyd. Praha: Akronym, 2008. ISBN 978-80-254-1060-8.

VONKOVÁ, Milena. *Česky s obrázky*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2375-7.

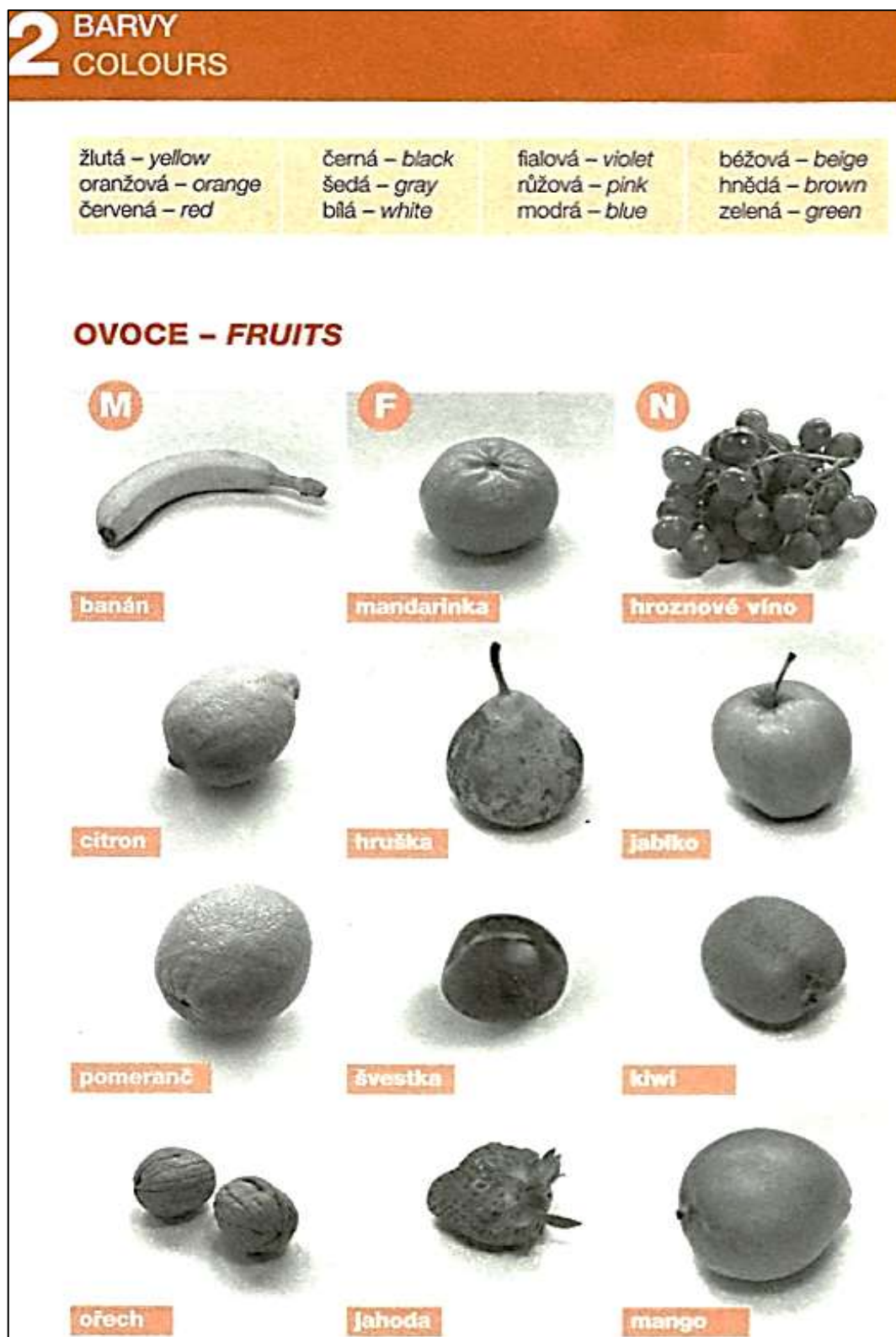
10 Seznam obrázků

Obr. 1	Prezentace českého svátku (Nekovářová, 2012, str. 212)	str. 14
Obr. 2	Podnět ke cvičení (Vonková, 2013, str. 73,77)	str. 15
Obr. 3	Podnět ke kreativnímu mluvení (Adamovičová, 2013, str. 118)	str. 15
Obr. 4	Mnemotechnická pomůcka (Funk, 1994, str. 19)	str. 16
Obr. 5	Pomůcka k objasnění pojmů (Kaska, 2013, str. 53)	str. 16
Obr. 6	Dekoratивní obraz (Rešková, Pintarová, 2009, str. 137)	str. 17
Obr. 7	Popisky k obrazu (Adamovičová, Ivanovová, 2009, str. 42)	v příloze
Obr. 8	Text v obrazu (Rešková, Pintarová, 2009, str. 62)	v příloze
Obr. 9	Text zadání odkazující k obrazu (Holá, 2000, str. 64)	v příloze
Obr. 10	Svátek sv. Valentýna (Nekovářová, 2012, str. 209)	str. 20
Obr. 11	Vánoční zabíjení kaprů (Nekovářová, 2012, str. 187)	str. 20
Obr. 12	Graf pro výdaje českých domácností (Nekovářová, 2012, str. 253)	str. 22
Obr. 13	Myšlenková mapa - pavouk	str. 23
Obr. 14	Myšlenková mapa–hierarchie (Stiffler, 2012, str. 86)	str. 23
Obr. 15	Využití jednoduchých grafických tvarů (Adamovičová, Ivanovová, 2009, str. 31)	str. 23
Obr. 16	Písmo v barevném kontrastu (Podle Franck, Stary, 2006, str. 105)	str. 25
Obr. 17	Barevné rozlišení jmenných rodů (Holá, 2012, str. 11)	str. 25
Obr. 18	Barevné rozlišení rodů u zájmen (Holá, 2012, str. 25)	str. 25
Obr. 19	Kaligram (Bohn, 1999, str. 106)	str. 26
Obr. 20	Konotativní vyjádření slova písmem	str. 27
Obr. 21	Ukázky piktogramů vybraných učebnic	str. 28
Obr. 22	Užití ikon v prezentaci reálií (Hron, Hronová, 2009, str. 189)	str. 29
Obr. 23	Slovní ikony (Stiffler, 2012, str. 91)	str. 29
Obr. 24	Návrh slovních ikonů pro češtinu	str. 29
Obr. 25	Zvýrazňující role barev (Nekovářová, 2012, str. 75)	str. 31
Obr. 26	Zvýrazňující role barev (Nekovářová, 2012, str. 75)	str. 31
Obr. 27	Umění ve vyučování (Pieter Bruegel: Nizozemská přísloví, 1559)	str. 32
Obr. 28	Nevhodná grafická úprava obrazu (Bischofová, Hasil, Hrdlička, Kramářová, 1999, str. 54)	v příloze
Obr. 29	Práce s overhead-projektorem (Hosch, Macaire, 1996, str. 139-141)	str. 39
Obr. 30	Vizualizace zvukových prostředků (Kaska, 2012, str. 27)	str. 50
Obr. 31	Vizualizace zvukových prostředků (Sperber, 1989, str. 209)	str. 51
Obr. 32	Grafické prostředky při výuce slovní zásoby (Adamovičová, Ivanovová, 2012, str. 111)	str. 53
Obr. 33	Tabulka využitá pro křížovku (Holá, 2000, str. 47)	v příloze
Obr. 34	Symbyly při výuce slovní zásoby (Neuner, 1983, str. 42)	str. 54
Obr. 35	Prezentace slovní zásoby (Holá, 2000, str. 88-89)	v příloze
Obr. 36	Tiskové prostředky signální gramatiky (Adamovičová, Ivanovová, 2009, str. 55)	str. 58
Obr. 37	Abstraktní symbyly signální gramatiky (Koeppel, 2010, str. 192)	str. 58
Obr. 38	Vizuální prostředky signální gramatiky (Neuner, 1985, str. 27)	str. 59
Obr. 39	Kontroverzní obrazy ve výuce (Nemček, 2002, 2004, 2013)	str. 63
Obr. 40	Přiblížení situačního kontextu (Cvejnová, 2008, str. 91)	v příloze
Obr. 41	Výklad slovní zásoby (Cvejnová, 2008, str. 49)	v příloze
Obr. 42	Nepřesná formulace zadání (Cvejnová, 2008, str. 13)	v příloze
Obr. 43	Prezentace slovní zásoby (Cvejnová, 2008, str. 160)	str. 68
Obr. 44	Prezentace čs. osobností (Cvejnová, 2008, str. 21)	v příloze
Obr. 45	Prezentace reálií (Cvejnová, 2008, str. 38)	str. 69
Obr. 46	Prezentace reálií a podnět ke cvičení (Cvejnová, 2008, str. 152)	v příloze
Obr. 47	Prezentace reálií (Cvejnová, 2008, str. 30)	v příloze
Obr. 48	Prezentace významových rozdílů (Cvejnová, 2008, str. 47)	v příloze
Obr. 49	Procvičování slovní zásoby (Cvejnová, 2008, str. 96)	v příloze
Obr. 50	Obrazová hádanka (Cvejnová, 2008, str. 109)	str. 70
Obr. 51	Nevhodné zadání cvičení (Cvejnová, 2008, str. 61)	str. 70

Obr. 52 Autentický materiál (Cvejnová, 2008 str. 73)	str. 71
Obr. 53 Osmisměrka (Cvejnová, 2008, str. 22)	str. 72
Obr. 54 Užití tabulek a barev (Cvejnová, 2008, str. 34, 47)	str. 72
Obr. 55 Nevhodné užití obrazových prostředků (Cvejnová, 2008, str. 34)	str. 73
Obr. 56 Procvičování sloves (Štindl, 2008, str. 29)	str. 77
Obr. 57 Procvičování slovní zásoby (Štindl, 2008, str. 149)	str. 77
Obr. 58 Procvičování modálních sloves (Štindl, 2008, str. 71)	str. 77
Obr. 59 Prezentace slovní zásoby (Štindl, 2008, str. 48)	str. 77
Obr. 60 Významové rozdíly (Štindl, 2008, str. 146)	str. 77
Obr. 61 Podnět ke cvičení (Štindl, 2008, str. 58)	str. 77
Obr. 62 Podnět ke kreativnímu psaní (Štindl, 2008, str. 151)	v příloze
Obr. 63 Prezentace reálií (Štindl, 2008, str. 113)	str. 78
Obr. 64 Popisky k obrazům (Štindl, 2008, str. 59)	str. 79
Obr. 65 Popisky k obrazům (Štindl, 2008, str. 149)	str. 79
Obr. 66 Vizualizace komunikačních situací (Štindl, 2008, str. 85)	v příloze
Obr. 67 Text v obraze (Štindl, 2008, str. 82)	str. 79
Obr. 68 Text v obraze (Štindl, 2008, str. 46)	str. 79
Obr. 69 Podnět ke cvičení (Štindl, 2008, str. 38)	v příloze
Obr. 70 Gramatika v tabulkách (Štindl, 2008, str. 147)	str. 80
Obr. 71 Iluze ručního písma (Štindl, 2008, str. 133)	str. 80
Obr. 72 Nedostatečné barevné rozlišení (Štindl, 2008, str. 69)	str. 80
Obr. 73 Nepravidelné užití ikonů (Štindl, 2008, str. 35)	str. 81
Obr. 74 Facilitátor (Štindl, 2008, str. 22)	str. 81
Obr. 75 Vizualizace prepozic (Štindl, 2008, str. 124)	v příloze
Obr. 76 Vizualizace aspektu (Štindl, 2008, str. 130)	v příloze
Obr. 77 Vizuální metafory signální gramatiky (Štindl, 2008, str. 47)	str. 82
Obr. 78 Výklad gramatiky pomocí situativně zakotveného obrazu (Štindl, 2008, str. 135)	str. 82
Obr. 79 Prvky humoru v obraze (Rigerová, 2000, str. 40)	v příloze
Obr. 80 Vizuální doprovod k dialogu (Rigerová, 2000, str. 38)	str. 85
Obr. 81 Prezentace dnů v týdnu (Rigerová, 2000, str. 146)	str. 85
Obr. 82 Dekorativní prvek v obraze (Rigerová, 2000, str. 180)	str. 86
Obr. 83 Humorný prvek v obraze (Rigerová, 2000, str. 97)	str. 86
Obr. 84 Podnět ke cvičení (Rigerová, 2000, str. 100)	v příloze
Obr. 85 Procvičování slovní zásoby a demonstrativ (Rigerová, 2000, str. 35)	str. 86
Obr. 86 Výklad reálií (Rigerová, 2000, str. 46)	v příloze
Obr. 87 Prezentace prepozic (Rigerová, 2000, str. 75)	str. 87
Obr. 88 Nevhodný vizuální doprovod (Rigerová, 2000, str. 62)	v příloze
Obr. 89 Tiskové prostředky signální gramatiky (Rigerová, 2000, str. 50)	str. 88
Obr. 90 Barevné zvýraznění (Rigerová, 2000, str. 84)	str. 89
Obr. 91 Denní program pomocí diagramu (Rigerová, 2000, str. 169)	str. 89
Obr. 92 Graf gramatických údajů (Rigerová, 2000, str. 198)	str. 89
Obr. 93 Vizuální prostředky signální gramatiky (Rigerová, 2000, str. 50)	str. 90
Obr. 94 Vizuální prostředky signální gramatiky (Rigerová, 2000, str. 66)	str. 90
Obr. 95 Podnět ke cvičení (Froulíková, 2008, str. 40)	str. 93
Obr. 96 Podnět ke cvičení (Froulíková, 2008, str. 42)	str. 93
Obr. 97 Prezentace národní kuchyně (Froulíková, 2008, str. 3)	v příloze
Obr. 98 Nevhodné zadání cvičení (Froulíková, 2008, str. 98)	str. 94
Obr. 99 Prezentace reálií (Froulíková, 2008, str. 88)	v příloze
Obr. 100 Nevhodná volba vizualizace (Froulíková, 2008, str. 13)	str. 95
Obr. 101 Dekorativní kresba (Froulíková, 2008, str. 62)	str. 96
Obr. 102 Umělecká díla v učebnici (Froulíková, 2008, str. 108)	str. 96
Obr. 103 Vizuální úprava gramatiky (Froulíková, 2008, str. 24/25)	str. 97
Obr. 104 Obálka lekce (Bořilová, Holá, 2011, str. 53)	v příloze

Obr. 105 Obálka lekce (EM Brückenkurs, 1998, str. 19)	v příloze
Obr. 106 Výklad slovní zásoby (Bořilová, Holá, 2011, str. 39)	str. 100
Obr. 107 Vizualizace slovní zásoby (Bořilová, Holá, 2011, str. 32)	str. 100
Obr. 108 Komiks (Bořilová, Holá, 2011, str. 11)	v příloze
Obr. 109 Příklad širšího využití obrazu (Bořilová, Holá, 2011, str. 49)	str. 101
Obr. 110 Podnět ke kreativnímu psaní (Bořilová, Holá, 2011, str. 95)	str. 101
Obr. 111 Vizualizace historických událostí (Bořilová, Holá, 2011, str. 91)	str. 102
Obr. 112 Situativně zakotvené obrazy (Bořilová, Holá, 2011, str. 65)	str. 103
Obr. 113 Využití autentických materiálů (Bořilová, Holá, 2011, str. 71)	str. 103
Obr. 114 Mnemotechnická pomůcka v gramatice (Bořilová, Holá, 2011, str. 34)	str. 104
Obr. 115 Mnemotechnická pomůcka v gramatice (Bořilová, Holá, 2011, str. 32, 47)	str. 104
Obr. 116 Barevné podklady textů (Bořilová, Holá, 2011, str. 39)	str. 104
Obr. 117 Vizuální metafory signální gramatiky (Bořilová, Holá, str. 8)	str. 105

11 Příloha 1 – obrázky nadměrné velikosti



Obr. 7

Adamovičová, Ivanovová, 2009, str. 42

5 Co myslíte, jací jsou lidé na obrázcích? Vyberte vlastnosti z následujícího seznamu adjektiv (What do you think about the people in the pictures? Choose suitable characteristics from the following list of adjectives):



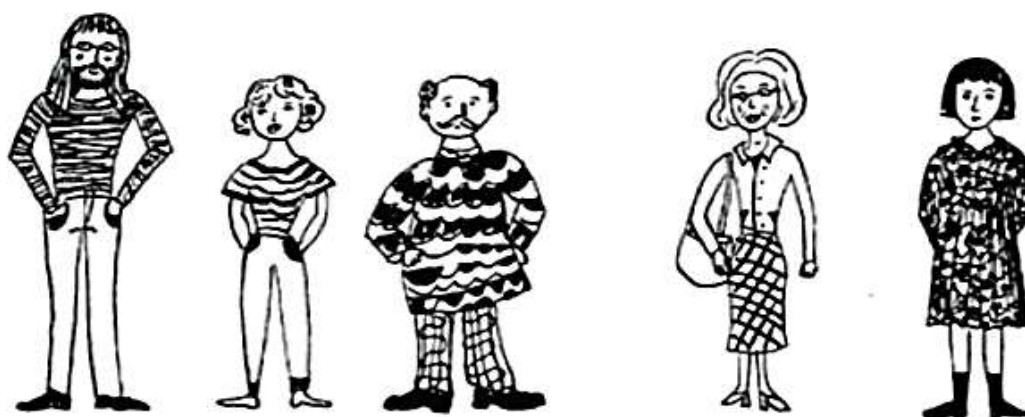
Obr. 8

Pintarová, Rešková, 1996, str. 62

2. Who is who in the picture?

□ For the plural forms of nouns and adjectives, see lesson 9, p. 100.

1. Martin je malý a má silnější postavu. Má pleš, malé černé oči, a velký rovný nos. Taký má velký elegantní knír. Vypadá trochu jako detektiv Hercule Poirot.
2. Alena je elegantní starší dáma. Má prostřední štíhlou postavu a má brýle. Má bohaté šedé vlasy a hezký účes. Je pořád veselá a hodná a má vždycky dobrou náladu. Je moderní babička.
3. Daniela je blondýnka - vypadá jako Marilyn Monroe. Má světlé kudrnaté vlasy a modré oči. Je malá a štíhlá. Má moc hezkou postavu, ale není modelka, protože není dost vysoká.
4. Jirka je vysoký a štíhlý, skoro hubený. Vypadá jako nějaký filozof. Má dlouhé černé vlasy a vousy a hnědé oči. Má brýle.
5. Zdeňka není ani malá ani velká, ani tlustá ani hubená. Má hnědé rovné vlasy, velké zelené oči, malou pusku a trochu křivý, ale zajímavý nos (asi jako Barbra Streisandová).



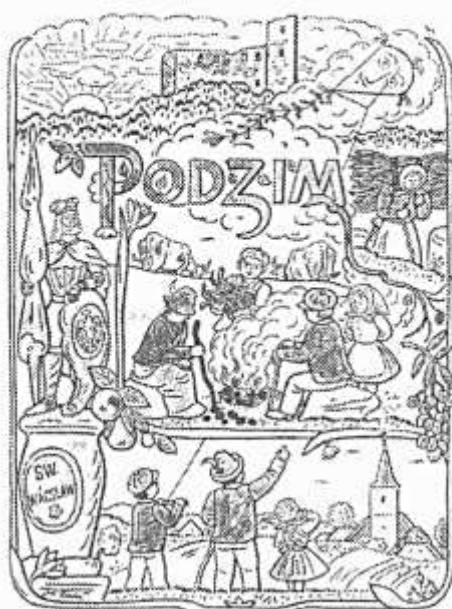
Obr. 9

Holá, 2000, str. 64

A 1 Popište obrázky Josefa Lady.

POČASÍ, ROČNÍ DOBY, TRADIČNÍ SVÁTKY

A



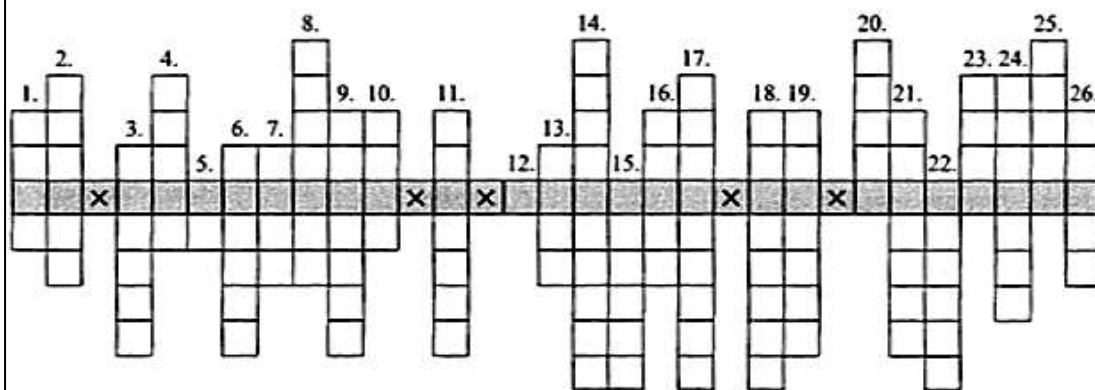
Obr. 28

Bischofová a kol., 1999, str. 54

3. Do the crossword puzzle.

crossword puzzle - křížovka

- | | | | | | | |
|------------------|-------------|---------------------|--------------|------------------|------------|----------------|
| 1. child | 5. is | 9. umbrella | 13. diary | 17. wallet/purse | 21. twelve | 25. salami |
| 2. coincidence | 6. Miss | 10. key | 14. surprise | 18. mayonnaise | 22. twenty | 26. Czech cars |
| 3. granddaughter | 7. aunt | 11. bride | 15. envelope | 19. cream | 23. Ann | |
| 4. ooc | 8. magazine | 12. the last letter | 16. niece | 20. picture | 24. fun | |



Obr.33

Holá, 2000, str. 47

1. Poslouchajte, čtěte a opakujte.

Dialog 1

Prodavač: Dobrý den, přejete si, prosím?

Zákazník: Chtěl bych koženou bundu.

Prodavač: Jakou velikost potřebujete?

Zákazník: 54.

Prodavač: Jakou barvu chcete?

Zákazník: Hnědou nebo černou.

Prodavač: Můžu vám nabídnout **tuhle béžovou bundu** a potom **tuhle černou bundu**.

Zákazník: Můžu si zkusit **tu černou**?

Prodavač: Ano, kabinka je tamhle vzadu nalevo.



Dialog 2

Prodavačka: Dobrý den, co si přejete, prosím?

Zákaznice: Chtěla bych nějakou pánskou košili.

Prodavačka: Jakou velikost potřebujete?

Zákaznice: Číslo 42.

Prodavačka: Jakou barvu chcete?

Zákaznice: No, manžel má rád **modrou** nebo **šedou**.

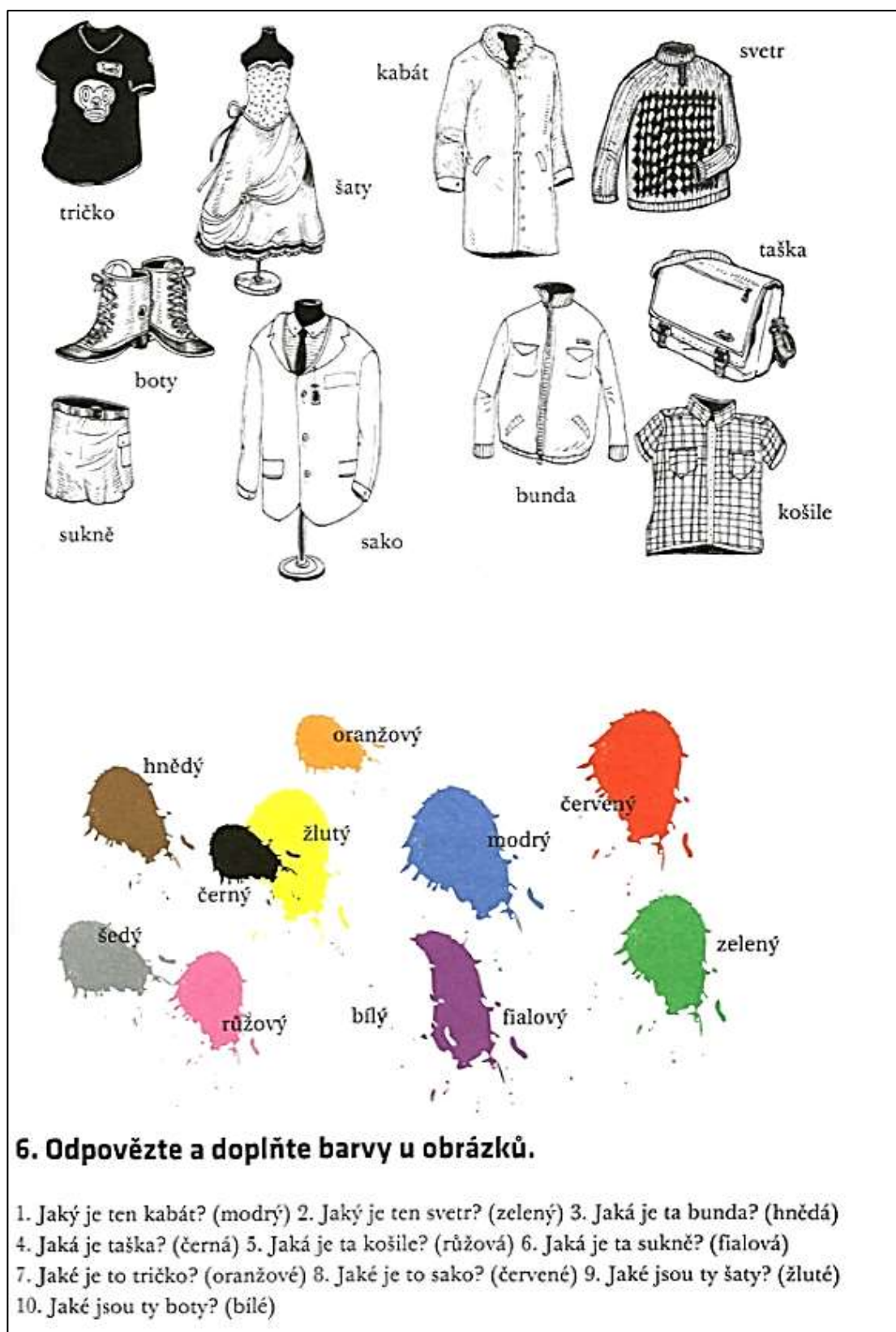
Prodavačka: Lituju, ale můžu vám nabídnout jenom **tuhle modrou košili**.

Zákaznice: **Jinou barvu** opravdu nemáte?

Prodavačka: Ve velikosti 42 bohužel ne.

Obr. 40

Cvejnová, 2008, str. 91



Obr. 41

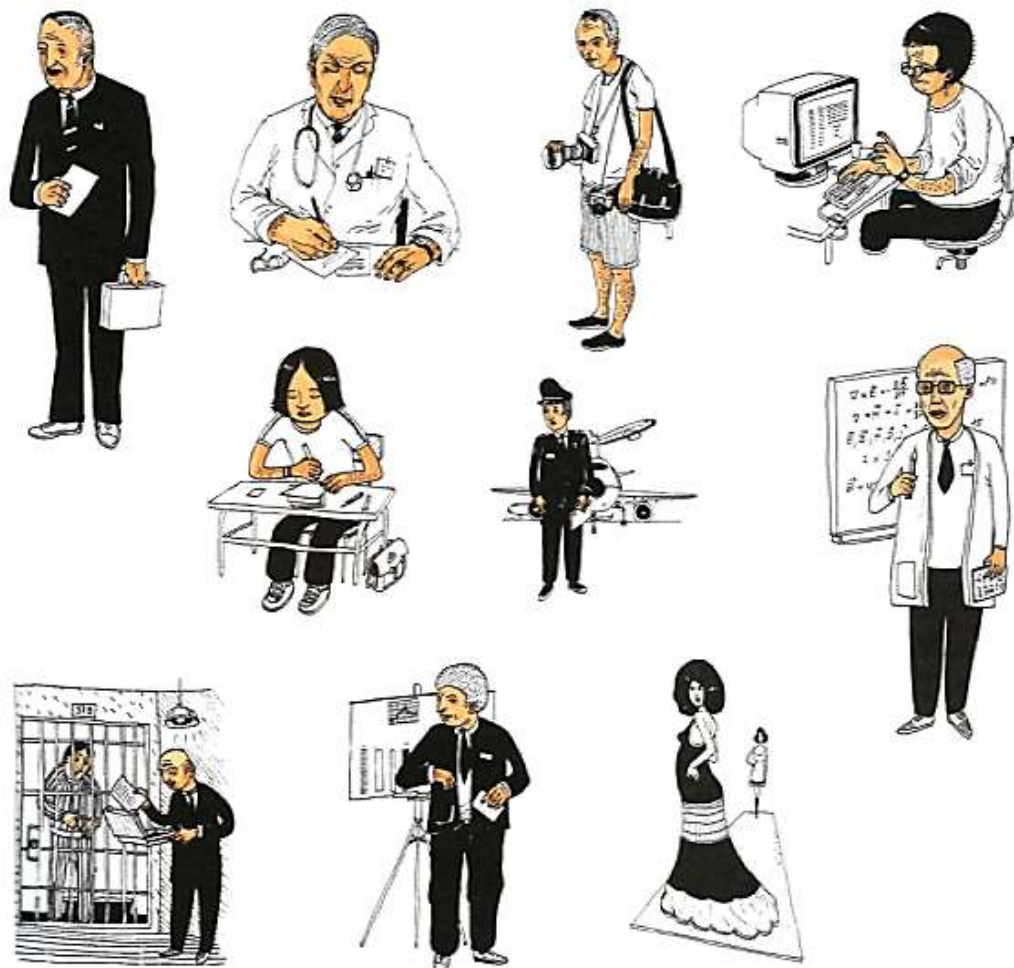
Cvejnová, 2008, str. 49



1. Čtěte a pak napište podle abecedy.

advokát, profesor, ekonom, student, pilot, modelka, doktor, diplomat, fotograf, programátor

advokát, _____

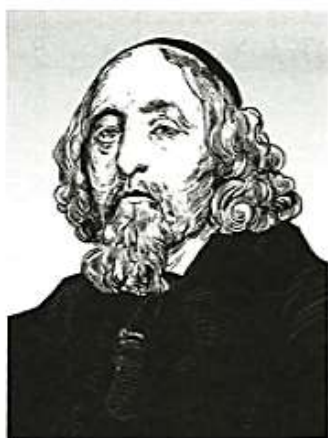


Obr. 42

Cvejnová, 2008, str. 13

1. Kdo je kdo v české historii? (Pracujte s internetem.)

spisovatel a dramatik, historik, novinář, podnikatel, hudební skladatel, filozof a pedagog



Jan Ámos Komenský
(1592–1670)



František Palacký
(1798–1876)



Karel Havlíček Borovský
(1821–1856)



Emil Škoda
(1839–1900)



Antonín Dvořák
(1841–1904)



Karel Čapek
(1890–1938)

Obr. 44

Cvejnová, 2008, str. 21

1. a) Přečtěte si text. b) Doplňte na mapě A) sousední státy B) hory.



Česká republika

Česká republika je malý stát ve střední Evropě. Její sousední státy jsou: na severu Polsko a Německo, na západě Německo, na jihu Rakousko a na východě Slovensko. Severní, západní a zčásti jižní (přesněji jihozápadní) hranici tvoří hlavně hory. Nejsou moc vysoké, pouze 1000 až 1600 metrů nad mořem. Jsou to například Krkonoše (severní hranice), Jeseníky (severovýchodní hranice), Krušné hory (severozápadní hranice), Šumava (jihozápadní hranice). Také východní hranice částečně tvoří hory, které se jmenují Beskydy.

Obr. 46

Cvejnová, 2008, str. 152

A: Jak se jmenuje ten stát?

B: Ten stát se jmenuje Česká republika.



A: Jak se jmenuje ta řeka?

B: Ta řeka se jmenuje Labe.



A: Jak se jmenuje to město?

B: To město se jmenuje Liberec.



A: Jak se jmenuje ta ulice?

B: Ta ulice se jmenuje Masarykova ulice.



A: Jak se jmenuje to nádraží?

B: To nádraží se jmenuje Praha-Holešovice.



Obr. 47

Cvejnová, 2008, str. 30



A: Jaký je tvůj byt, Adame?

B: Nový, hezký, ale drahý.



A: Jaký je váš byt, pane Musile?

B: Starý, ošklivý, ale levný.



A: Jaká je tvoje zahrada, Heleno?

B: Malá, moc malá.

A: A vaše zahrada, paní Kosová?

B: Velká, moc velká.



A: Jaké je tvoje auto, Kamile?

B: Nové a rychlé.

A: Jaké je vaše auto, pane Čápe?

B: Staré a pomalé.



Obr. 48

Cvejnová, 2008, str. 47

3. To je lednička. Co mají Eva a Adam v ledniče a co je na ledniče? Co máte v ledniče vy?



Obr. 49

Cvejnová, 2008, str. 96

140, 141, 142, 143 Write what you think the people in the pictures are saying. Then listen to the recording, match the dialogues with the pictures and compare your answers with the recording.

A)



B)



C)



D)



Obr. 62

Štindl, 2008, str. 151

What are the people in the pictures below saying? Match the phrases with the pictures.

1. Prosím vás, nevíte, ze kterého nástupiště jede vlak do Brna?
2. Promiňte, prosím vás, jak se dostanu na Hlavní nádraží?
3. Promiňte, omlouvám se.
4. S dovolením, prosím vás.



Obr. 66

Štindl, 2008, str. 85

1 What are the people saying in these situations? Fill in the phrases in the balloons.

46 V restauraci In a restaurant



- a) Dám si kávu a minerálku, prosím.
- b) Prosím, tady je káva a tady je minerálka.
- c) Dobrý den, co si dáte?
- d) Děkuju.

Obr. 69

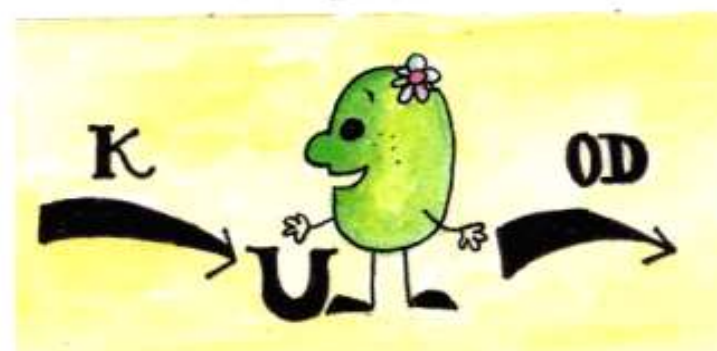
Štindl, 2008, str. 38

Prepositions of motion and location

KAM?

KDE?

ODKUD?



do + 2nd case

(genitive)

v + 6th case

(locative)

z + 2nd case

(genitive)

k + 3rd case

(dative)

u + 2nd case

(genitive)

od + 2nd case

(genitive)



Jdu do školy.

Jsem ve škole.

Jdu ze školy.



Jdu k doktorovi.

Jsem u doktora.

Jdu od doktora.

Obr. 75

Štindl, 2008, str. 124

2 Describe these pictures.

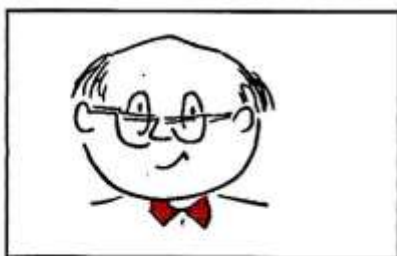
Example: *Lenka myje nádobí. Lenka umyla nádobí.*

Lenka		Mirek	
			
mýt	umýt	pít	vypít
			
nakupovat	nakoupit	psát	napsat
			
prát	vyprat	luxovat	vyluxovat
			
jíst	najíst se	čistit	vyčistit
			
zavírat	zavřít	koupat se	vykoupat se
			
číst	přečíst	uklízet	uklidit
			
vařit	uvařit	kupovat	koupit

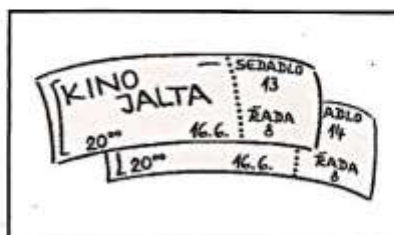
Obr. 76

Štindl, 2008, str. 130

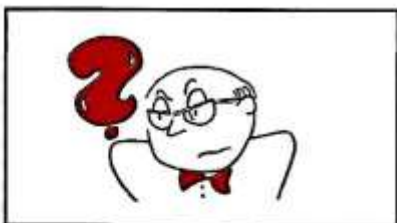
Read and translate using your dictionary.



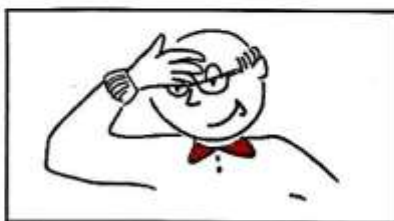
Tohle je Ludvík, učitel hudby z Prahy. Tohle je Janet, studentka z Walesu. Ludvík zná Janet asi měsíc. Dneska mají schůzku před kinem, protože v kině dávají dobrý film.



Ludvík čeká na Janet před kinem *Jalta*. Má dva lístky do kina na film *Tichý cizinec v Praze*.



Doufá, že Janet ten film nezná. Ludvík čeká už dlouho. Film začíná za chvíli a Janet tady není.



"Hm," říká Ludvík, "Co se stalo? Janet nezná tohle město dobře, možná kino hledá." "Nebo čeká doma?! Jasně!" Ludvík mává na taxík...

to be continued

Obr. 79

Rigerová, 2000, str. 40

In part I match the Czech adjectives A-F to the correct English equivalents a-f and G-L to the equivalents g-l. Then form questions according to the example in part II and use one of the adjectives for the answer.

I/

A/ starý	a/ small, little	G/ teplý	g/ occupied
B/ moderní	b/ ugly	H/ studený	h/ warm
C/ velký	c/ old	I/ silný	i/ weak, thin
D/ malý	d/ nice, beautiful	J/ slabý	j/ free
E/ hezký	e/ big, large	K/ obsazený	k/ strong, thick
F/ ošklivý	f/ modern	L/ volný	l/ cold

II/



dům: starý - moderní



pes: velký - malý



židle: hezká - ošklivá



pivo: teplé - studené



káva: silná - slabá



stůl: obsazený - volný

a/ Ten dům je starý nebo moderní?*

Starý.

b/
c/
d/
e/
f/

.....
.....
.....
.....
.....

Obr. 84

Rigerová, 2000, str. 100

North Bohemia/ severní Čechy

If you climb the Ještěd viewtower (above the town of Liberec), you can see the hilly border area ideal for down hill skiing or hiking. If the weather is nice, you can also see Sněžka, the country's highest mountain (1602 m = 5256 ft).



West Bohemia/ západní Čechy

The first thing foreigners can name in Czech is usually *pivo/ beer*. Soon they also learn the name of the town Plzeň, a famous producer of Pilsener Urquell. When you go to see the cradle of Pilsener Urquell, keep your eyes open. Apart from other things you'll see beautiful spas.



North Moravia/ severní Morava

This is the part of the Czech republic where your Czech language confidence will be seriously shaken. Both pronunciation and vocabulary are under strong Polish influence. The main products of the region are coal and steel.



Central Bohemia/ střední Čechy

While there, people automatically concentrate on Prague. The town is lovely and one needs some time to see at least the main sights. But be sure to visit the countryside along the rivers of Berounka, Vltava and Sázava as well. You will see beautiful scenery and you can be sure to find at least one castle on your way.

South Moravia/ jižní Morava

This is the most agricultural part of the country with a rather good climate for grapes. While there, visit a *sklipek/ wine cellar*. The wine doesn't contain as much sun as the French or Italian ones, yet it's definitely worth tasting. A night at a *sklipek* will be a nice start for a subsequent sightseeing tour.



South Bohemia/ jižní Čechy



A special type of a fish called *kapr/ carp* is a typical Czech Christmas dish. Most of the fish comes from this region. In South Bohemia, you can enjoy long walks, bike-rides or cross-country ski trips in the lovely countryside. But be sure not to forget your umbrella.

Obr. 86

Rigerová, 2000, str. 46

Centrum Prahy/ The Center of Prague

Tohle je centrum Prahy. Dole je křižovatka Můstek. Tam je metro, stanice Můstek. Auta tady nejsou, protože tady je pěší zóna. Stanoviště taxi je tamhle nahoře. Napravo je Národní třída, Jungmannovo náměstí a tam vzadu je Národní divadlo a řeka Vltava. Nalevo je ulice Na Příkopě. Tam jsou banky, restaurace a obchody. Blízko je Náměstí Republiky a Celetná ulice. Nahoře

za křižovatkou Můstek je Václavské náměstí. Tady jsou kanceláře a hotely. Napravo je Vodičkova ulice. Teď tam je tramvaj číslo 9. Naproti nalevo je Jindřišská ulice. Tam je hlavní pošta.

Nahoře je Národní muzeum. Je tam taky stanice metra - Muzeum. Bohužel tam je taky hlavní silnice, a proto je tam smog. Nahoře uprostřed je socha. Je to svatý Václav, patron Čechů. Vedle napravo je *American Express*, patron cizinců. Naproti je Opletalova ulice. Tam na konci je hlavní nádraží.



Obr. 88

Rigerová, 2000, str. 62

Vepřové maso, knedlíky a zeli
Foto Patrick-Emil Zörner, Wikimedia Commons



11. Čtěte:

Typické české jídlo je pečené vepřové maso nebo pečená kachna, zeli a knedlíky. Typický český moučník je jablčný závin. Typický nápoj je české pivo a moravské víno. Typická vánoční večeře je rybí polévka, smažený kapr a bramborový salát, jablčný závin a vánoční cukroví.

Masová roláda

Foto Jon Sullivan, Public-Domain-Photo.com

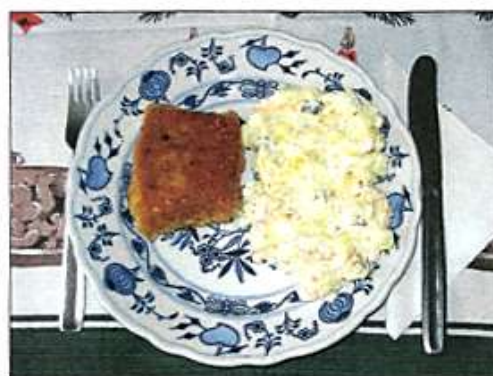


Obložené chlebičky
Foto Kaho, Wikimedia Commons



Vánoční rybí polévka

Foto Ludek, Wikimedia Commons



Kape a bramborový salát

Foto Ludek, Wikimedia Commons

12. Jaké je typické jídlo a pití ve vaší zemi?

13. Čtěte přísloví:

Hlad je nejlepší kuchář.
Láska prochází žaludkem.
Jaký kdo k jídlu, takový k dílu.
Z malovaného talířka je lepší polívka.
Lepší doma hrách než v cizině pečení.

Existují ve vaší zemi podobná přísloví?



Vánoční perníčky

Foto Josef Král

Obr. 97

Froulíková, 2008, str. 36

LEKCE

11

TEXTY

Eva odjela do Českého ráje.
Píše tam reportáž pro časopis
Naše století.

■ Dopis

Milý Adame,

posílám Ti srdečný pozdrav z Turnova.

Přijela jsem v neděli odpoledne. Ubytovala jsem se v malém penzionu blízko hlavního náměstí. Potom jsem jela na zámek Hrubý Rohozec. U zámku je krásný anglický park. V pondělí dopoledne jsem navštívila starostu města Turnova: diskutovali jsme o minulosti, přítomnosti a budoucnosti města. Odpoledne jsem se šla podívat do šperkařské školy. Potom jsem navštívila jeden ateliér, viděla jsem tam zpracování českého granátu. Pak jsem se jela ještě podívat do okolí Turnova. Z rozhledny v Kozákově byl krásný pohled na celý Český ráj!

Vrátila jsem se pozdě a myslela jsem na Tebe. Jsou taďy nádherná místa a musíš je také vidět!

Eva



Náměstí Českého ráje v Turnově

Foto Hajkal, Wikimedia Commons

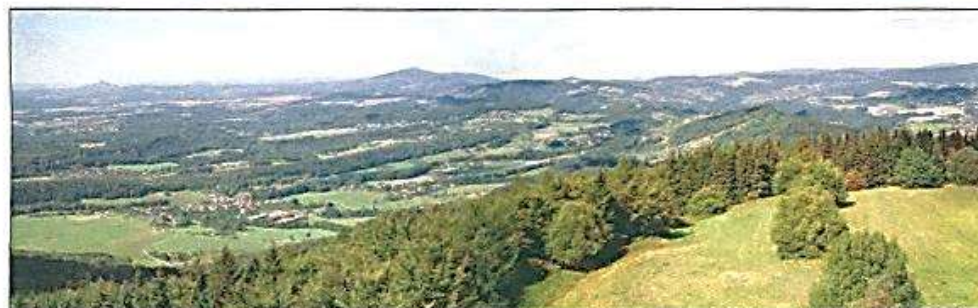
Zámek Hrubý Rohozec

Zdroj: Wikimedia Commons



Turnovské skály v Českém ráji

Foto Petr Hozman



Pohled z Kozákova na Ještěd, Raibsko a Krkonoše

Obr. 99

Froulíková, 2008, str. 88

Lekce 7

- Kde jsi byl/a?
- Ukradené diamanty
- Kde jste byli na dovolené?
- Komiks: Kde byla Ája?




53

Obr. 104

Bořilová, Holá, 2011, str. 53

GESELLSCHAFT



2

1. Beschreiben Sie diese Personen.
 - Die Kleidung
 - < gepflegt – elegant – feminin – geschmacklos – konservativ – unauffällig – maskulin – leger – korrekt – steif – salopp
 - Die Ausstrahlung
 - < kühl – freundlich – anziehend – abstoßend – feindselig – sexy – unauffällig – mütterlich – distanziert – väterlich – überlegen
2. Geben Sie den Personen eine fiktive Biographie.
Berücksichtigen Sie: Familie – Beruf – Freizeitbeschäftigungen.

19

Obr. 105
kol. (EM Brückenkurs), 1998, str. 19



Obr. 108

Bořilová, Holá, 2011, str. 11